

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Αποτελεσματικός Διευθυντής: Μύθος ή πραγματικότητα;

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ
Δημήτριος Κυπαρισσάκος (ΑΜ 9006)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ

Λαζαρίδου Αγγελική
Χανιωτάκης Νικόλαος
Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

Βόλος 2011

Η ηγεσία είναι σαν την ομορφιά:
είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την καταλαβαίνεις αμέσως,
όταν τη συναντάς.

Bennis (1989)

Για τους επιτυχημένους διευθυντές,
το να κάνουν απλώς τη δουλειά τους, δεν είναι ποτέ αρκετό.

Day (2007)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Τα ευρήματα ερευνών, τόσο στον ελλαδικό, όσο και στο διεθνή χώρο, αναδεικνύουν τη μεγάλη σημασία της αποτελεσματικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί έναν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς επίσης και βασική προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, κάτι που έχει άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση όλων των μερών από την εργασία τους και που οδηγεί, κατά συνέπεια, στην αποτελεσματικότερη και ταχύτερη υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η μελέτη των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες εκείνες που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη του σήμερα και να διατυπωθούν συμπεράσματα.

Παράλληλα, διερευνώνται οι παράγοντες εκείνοι, που λειτουργούν είτε διευκολυντικά, είτε ανασταλτικά στην υλοποίηση της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα πεδίου και για την υλοποίησή της ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με την τεχνική της συνέντευξης από δέκα αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες, έξι άνδρες και τέσσερις γυναίκες, στο νομό Μαγνησίας. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης, σε συνδυασμό με τον οδηγό καταγραφής.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν αρχικά το γεγονός ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες διακρίνονται από ένα όραμα για την εκπαίδευση και μια διάθεση προσφοράς προς τους μαθητές, τους συναδέλφους και την κοινωνία γενικότερα, νιώθουν μεγάλη αγάπη για τη δουλειά τους και αφιερώνουν μεγάλο μέρος από τον προσωπικό τους χρόνο για την προώθηση των ζητημάτων του σχολείου. Στη συνέχεια διαφαίνεται η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι σχολικοί ηγέτες στην καλή επικοινωνία εντός του σχολικού χώρου, στην εγκαθίδρυση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο σύλλογος

διδασκόντων και η δημοκρατική λειτουργία του, για την επίλυση όλων των ζητημάτων, που απασχολούν τη σχολική μονάδα.

Τέλος, οι σχολικοί ηγέτες εξαιτίας των παραγόντων εκείνων, που τους δυσχεραίνουν στην αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, όπως η ελλιπής συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και τους γονείς, η ασάφεια της κείμενης νομοθεσίας και η μακροχρόνια απουσία ενός συστήματος αξιολόγησης, βασίζονται στο «φιλότιμο» και την καλή διάθεση του Έλληνα εκπαιδευτικού.

Abstract

The present study attempts to explore the characteristics, that compose the effective school leader. A thorough literature review, both in greek and international space, highlights the great importance of effective leadership. Effective leadership constitutes a critical factor for school effectiveness and it is also a prerequisite for the establishment and the maintenance of a positive school climate and sound interpersonal relations between the instructive personnel of the school, something that has a direct impact in the satisfaction of all participants from their work and leads, in consequence, to the more effective and more rapid concretisation of the objectives of the school unit.

The basic aim of this research is the study of effective school leaders, in an attempt to locate the capabilities and skills that constitute the effective school leader of today and to formulate conclusions. At the same time the study investigates those factors, operating either as a facilitator or a constraint to the implementation of effective school leadership.

The present research constitutes a field study and a qualitative approach was followed. Research data were collected using the interview technique of ten effective school leaders of primary schools, six men and four women, in the prefecture of Magnesia. The method of in vivo observation was also used, combined with a registration guide.

The findings illustrate initially the fact that effective school leaders are distinguished by a vision for education and a disposal of offer to the students, the colleagues and society in general, feel great love for their work and dedicate a great part of their personal time to promote the school issues. Afterwards, they reveal the great importance placed by the school leaders on good communication within the school grounds, on the establishment of good interpersonal relations and the creation of a positive school climate among school stuff and the decisive role played by the teachers' board and its democratic function, for the resolution of all the issues concerning the school unit.

Finally, the school leaders because of factors that impende them in the effective implementation of their duties, such as the lack of cooperation with local authorities and parents, the ambiguity of current legislation and the long-lasting absence of an evaluation system, are based on the "pride and conscientiousness" and the good disposal of the Greek teacher.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εισαγωγή.....	10
1.2 Διατύπωση προβληματισμών.....	10
1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	12
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	13
1.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Εισαγωγή.....	15
2.2 Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ηγεσία».....	15
2.3 Ηγεσία: Χάρισμα ή τέχνη που διδάσκεται ;	16
2.4 Διαχωρισμός των εννοιών «ηγεσία», «διεύθυνση», «διοίκηση».....	18
2.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις της Ηγεσίας.....	20
2.5.1 Θεωρίες των προσωπικών χαρακτηριστικών.....	20
2.5.2 Θεωρίες που εξετάζουν τη συμπεριφορά του ηγέτη.....	21
2.5.3 Περιπτώσιακές ή ενδεχομενικές θεωρίες.....	23
2.5.3.1 Το περιπτώσιακό ή ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler.....	23
2.5.3.2 Μοντέλο της ηγεσίας των Vroom - Yetton.....	24
2.5.4 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	26
2.5.5 Αξιοποίηση των θεωριών της ηγεσίας στο χώρο του σχολείου.....	28
2.6 Αποτελεσματικότητα - Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ηγεσίας.....	28
2.7 Θεωρίες κινήτρων και παρώθησης.....	34
A) Θεωρίες Περιεχομένου-Αναγκών.....	35
2.7.1 Η θεωρία των αναγκών του A. Maslow.....	35
2.7.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.....	36
B) Θεωρίες Διεργασιών.....	37
2.7.3 Η θεωρία της επίτευξης του McClelland.....	37
2.7.4 Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom.....	38
2.7.5 Η θεωρία της ισότητας του Adams.....	39
2.7.6 Η θεωρία της απόδοσης.....	40

2.7.7 Η θεωρία της αυτοεπάρκειας.....	40
2.7.8 Αξιοποίηση των θεωριών παρώθησης στο χώρο του σχολείου.....	41
Β΄ ΜΕΡΟΣ	
2.8 Αποτελεσματικό σχολείο - Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.....	42
2.8.1 Σχολική αποτελεσματικότητα-Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου.....	42
2.8.2 Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του διευθυντή του Δημοτικού σχολείου στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	46
2.8.3 Ο Διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης-Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.....	49
2.8.4 Η συμβολή του διευθυντή στην εγκαθίδρυση και προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
3.1 Εισαγωγή.....	57
3.2 Το δείγμα της έρευνας.....	58
3.3 Διαδικασία Έρευνας.....	60
3.4 Οι συνεντεύξεις.....	60
3.5 Η παρατήρηση.....	63
3.6 Διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
4.1 Γενικά στοιχεία.....	66
4.2 Αποτελέσματα συνέντευξης.....	68
4.3 Αποτελέσματα παρατήρησης.....	91
4.3.1. Φυσικός χώρος.....	91
4.3.2. Προσωπικότητα Διευθυντή/Διευθύντριας.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	
5.1 Συζήτηση.....	94
5.2 Διατύπωση προτάσεων.....	105
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	110

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις συνέντευξης.....	124
Οδηγός καταγραφής.....	126

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.4 Οι βασικές διαφορές μεταξύ του Διοικητικού Στελέχους (Manager) και του Ηγέτη.....	19
Πίνακας 3.1. Περιγραφή Δείγματος.....	60
Πίνακας 4.1 Παρουσίαση Εμπειρίας ηγετών σχολικών μονάδων.....	66
Πίνακας 4.2 Παρουσίαση τυπικών προσόντων ηγετών σχολικών μονάδων.....	67

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 2.5.2 Το διοικητικό πλέγμα (managerial grid) των Blake & Mouton.....	22
Σχήμα 2.7.1 Η πυραμίδα του A. Maslow.....	35

Έκφραση Ευχαριστιών

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της προσπάθειας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν αρωγοί, στην ολοκλήρωσή της.

Κατά πρώτον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου, Λέκτορα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για την τεράστια βοήθειά της και για την άψογη καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια, μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Οφείλω επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Μαγνησίας, που δέχτηκαν με προθυμία να συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, συνεργαζόμενοι με τον πλέον άψογο τρόπο μαζί μου και επιδεικνύοντας απόλυτη συναδελφική αλληλεγγύη, συμβάλλοντας έτσι τα μέγιστα στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της έρευνάς μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, με τους οποίους συνεργάστηκα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για τις γνώσεις και τα εφόδια που μου προσέφεραν για την εκπόνηση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας.

Θα αποτελούσε παράλειψή μου, αν δεν αναφερόμουν ιδιαιτέρως στον πρώην Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, κ. Κωνσταντίνο Ζίκο, με τον οποίο είχα την τιμή να συνεργαστώ επί τρία συναπτά έτη και τον οποίο και ευχαριστώ θερμότατα, για όλες τις διευκολύνσεις που μου παρείχε για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τη σύζυγό μου Ρίτσα και την κόρη μου Αιμιλία, για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ταυτόχρονα να ζητήσω την κατανόησή τους, για τις περιπτώσεις εκείνες -και υπήρχαν πολλές- κατά τις οποίες οι υποχρεώσεις μου, στα πλαίσια των σπουδών μου, με ανάγκαζαν να μην είμαι κοντά τους, στο βαθμό τουλάχιστον που εγώ θα επιθυμούσα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο του σχολείου. Είναι μια έρευνα πεδίου με στόχο τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών, σε μια εποχή όπου η αποτελεσματικότητα του σχολείου τίθεται ως ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαίδευσης και ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό συντελεστή αποτελεσματικότητας. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με την τεχνική της συνέντευξης με αποτελεσματικούς ηγέτες δημοτικών σχολείων, σε συνδυασμό με επιτόπια παρατήρηση στον εργασιακό τους χώρο και με τη χρήση οδηγού καταγραφής. Τα δεδομένα που εξήχθησαν από την έρευνα θα διασταυρωθούν με τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από την ανασκόπηση της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στις επόμενες ενότητες γίνεται η διατύπωση των προβληματισμών σχετικά με την έρευνα, του σκοπού και των στόχων της έρευνας, της αναγκαιότητάς της, καθώς και των περιορισμών που τίθενται.

1.2 Διατύπωση Προβληματισμών

Σε όλη τη διάρκεια της πορείας της ανθρωπότητας, οι ηγέτες άσκησαν καταλυτική επίδραση και επηρέασαν με το δικό τους τρόπο τις εξελίξεις, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Ο Κέννεντυ, ο Τσώρτσιλ, ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Γκάντι, ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος, ο Ελευθέριος Βενιζέλος, αλλά και κάποιες αμφιλεγόμενες προσωπικότητες, όπως ο Χίτλερ ή ο Μουσολίνι, που έγραψαν ιστορία με μελανά χρώματα, παρά τις μεγάλες διαφορές που έχουν μεταξύ τους, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από κανέναν το κοινό σημείο που όλοι είχαν, ότι δηλαδή αποτέλεσαν σημαντικότερες ηγετικές μορφές.

Ποια είναι όμως τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ ενός ηγέτη; Πώς μπορεί ένας ηγέτης να παρακινήσει με αποτελεσματικό τρόπο και ποια είναι τα κίνητρα που πρέπει να χρησιμοποιήσει; Ποιά είναι τα σημεία εκείνα που λειτουργούν, είτε διευκολυντικά, είτε ανασχετικά στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου του; Αυτά ήταν κάποια από τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση των

προβληματισμών που διερευνώνται στο θεωρητικό κομμάτι της ερευνητικής μας αυτής προσπάθειας.

Επίσης, η επαγγελματική δραστηριοποίηση του ερευνητή στον εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία οκτώ χρόνια, ως δασκάλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων τα τρία σε θέση προϊσταμένου ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων (διθέσιων και τριθέσιων), τον οδήγησε σε πολλές επαγγελματικές συνεργασίες με σχολικούς ηγέτες, αλλά και στην ανάληψη και επιτέλεση διοικητικών - διευθυντικών καθηκόντων.

Το γεγονός αυτό αποτέλεσε και το βασικό έναυσμα για να διερευνηθούν, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί για την παρακίνηση των υφισταμένων του και την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων του, καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την προσπάθειά του για επιτυχή και αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του, προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η σημασία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας έχει επισημανθεί από ένα μεγάλο πλήθος ερευνών (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, Φωκάς, 2002; Αθανασίου & Σαμουηλίδου, 2006; Barker, 2001; Γιασεμής, 2001; Day, 2004; Lawlor & Sills, 1999; Leithwood & Riehl, 2003; Πασιαρδής, 1994; Penlington et al., 2008; Στραβάκου, 2003). Υπάρχουν επίσης και αρκετές έρευνες, οι οποίες συνδέουν την ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας με καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Gurr et al., 2006; Hallinger & Heck, 1998; Kythreotis et al., 2010; Silins & Mulford, 2004;). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός, πως η ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας έχει αποδειχθεί ως ο καθοριστικότερος παράγοντας για τη βελτίωση των σχολείων εκείνων που αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα λειτουργίας (χαμηλές μαθητικές επιδόσεις, έλλειψη θετικού σχολικού κλίματος, ύπαρξη εντάσεων μεταξύ του προσωπικού) και την ανάπτυξή τους (Harris, 2002; West et al., 2005). Αντίθετα, η απουσία ικανής - αποτελεσματικής ηγεσίας σε τέτοιου είδους σχολεία (failing schools), αποτελεί το βασικότερο παράγοντα αποτυχίας τους (Nicolaidou & Anscow, 2005).

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία έχει απασχολήσει αρκετούς ερευνητές σε διάφορες χώρες (Day, 2009; Gurr & Drysdale, 2005; Jacobson et al., 2005; Mulford, 2007). Επίσης, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία μελετήθηκε και μεταξύ διαφόρων χωρών, προκειμένου να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης της σχολικής ηγεσίας από

χώρα σε χώρα (Στυλιανίδης, 2008; Thody, Papanoum, Johansson & Pasiardis, 2007).

Ωστόσο, από την έως τώρα ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται η ύπαρξη περιορισμένων ερευνητικών εργασιών ως προς το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Επιπροσθέτως, το ζήτημα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει από τη δική της σκοπιά το προφίλ του αποτελεσματικού διευθυντή και να συνεισφέρει, στο βαθμό που είναι δυνατό, στην παραγωγή χρήσιμων και αξιοποιήσιμων ευρημάτων. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, τόσο από τους σχολικούς ηγέτες, για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους, όσο και από τους υπευθύνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Με βάση τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσδιορίζεται και ο γενικός σκοπός της έρευνας. Αυτός αφορά στη μελέτη των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών και στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών τους, καθώς και των μεθόδων και τεχνικών που αυτοί χρησιμοποιούν, προκειμένου να ασκήσουν με τη μέγιστη δυνατή επιτυχία τα καθήκοντά τους, ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες, μέσα σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, το οποίο γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστικό. Διότι δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι το σχολείο δεν παύει να αποτελεί έναν οργανισμό, για τη λειτουργία του οποίου απαιτείται χρηματοδότηση, ορθολογιστική διαχείριση πόρων και τον οποίο η κοινωνία χρειάζεται για το τόσο σημαντικό αγαθό που προσφέρει, την παιδεία.

Ωστόσο, πέρα από το γενικό σκοπό, τίθενται και δύο επιμέρους στόχοι. Ο πρώτος αφορά στον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που λειτουργούν είτε διευκολυντικά, είτε ανασταλτικά, στην προσπάθεια των σχολικών ηγετών για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Ο δεύτερος ειδικός στόχος αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των σχολικών ηγετών, σχετικά με διάφορα ζητήματα, τα οποία βρίσκονται σήμερα στο προσκήνιο. Αυτά είναι τα ζητήματα της εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα μέλη της σχολικής μονάδας, του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών και της πιθανής ανάγκης για μείωσή του, της οργάνωσης και διεξαγωγής σεμιναρίων/προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης,

καθώς και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ένα ζήτημα που έχει αποτελέσει αιτία «πολέμου» μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκάστοτε κυβερνήσεων.

1.4 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Κάθε έρευνα, για να έχει αξία, θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει μια πολύ σημαντική διάκριση μεταξύ: α) της σημασίας του υπό εξέταση ζητήματος και β) της συμβολής των αποτελεσμάτων που θα έχει η έρευνα στην ήδη κεκτημένη γνώση (Bird et al., 1999). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993, σ. 55), η αξία ενός ερευνητικού θέματος, μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να εντοπίζεται στην πρακτική χρησιμότητά του. Η έρευνα θα πρέπει να ρίχνει φως σε θέματα επίκαιρα-τρέχοντα και να σχετίζεται με ζητήματα που απασχολούν μια κοινωνική ή επαγγελματική/επιστημονική ομάδα.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής, εδράζεται στο γεγονός ότι θα διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη και οι μέθοδοι-τεχνικές που χρησιμοποιούν για την επιτυχή και αποτελεσματική επιτέλεση των καθηκόντων τους. Στην περίπτωση αυτή, οι σχολικοί ηγέτες, είναι η άμεση ενδιαφερόμενη ομάδα, για την οποία και προορίζονται τα πορίσματα της έρευνας. Αυτά μπορεί να λειτουργήσουν ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης, όσον αφορά την αποτελεσματική ηγεσία και τον τρόπο εφαρμογής της στην πράξη.

Μια άλλη, εξίσου σημαντική ομάδα ενδιαφέροντος αποτελούν οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας. Ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική, είναι αυτή που διαμορφώνει και χαράσσει τις κατευθύνσεις, τις οποίες οφείλουν να ακολουθούν οι σχολικοί ηγέτες στην καθημερινή τους πρακτική. Αυτό όμως, σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι δεν θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται και να επαναπροσδιορίζεται σε νέες βάσεις, αξιοποιώντας τα πορίσματα νεότερων ερευνών.

Θα αποτελούσε επίσης ικανοποίηση για τον ερευνητή, η συγκεκριμένη εργασία να αποτελέσει αφορμή για νέες ερευνητικές προσπάθειες και να αναδείξει καινούρια ερωτήματα και προβληματισμούς, διότι κάθε έρευνα καθοδηγεί άλλες μελλοντικές προσπάθειες (Σιάρδος, 1997).

1.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο προγραμματίστηκε η διεξαγωγή και η ολοκλήρωσή της. Το χρονικό αυτό διάστημα καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος του δείγματος, αλλά και τη μεθοδολογία της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα πεδίου σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, μια επιλογή που είχε άμεση σχέση με τον τόπο κατοικίας του ερευνητή.

Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις, στις οποίες οι προκαθορισμένες συναντήσεις με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων χρειάστηκε να οριστούν σε νέα ημερομηνία, λόγω φόρτου εργασίας ή κάποιων απροόπτων που συνέβησαν.

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, όπως επίσης και η αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίησή τους, ήταν αναμφισβήτητα μια διαδικασία πολύ κοπιαστική και χρονοβόρα, κυρίως λόγω του μεγάλου όγκου δεδομένων που προέκυψαν.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι το γεγονός ότι σε αυτήν δεν καταγράφονται στάσεις και αντιλήψεις ανώτερων διοικητικών στελεχών καθώς και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που να συνδέονται άμεσα, στον εργασιακό τομέα, με τους ηγέτες που μελετά η παρούσα έρευνα. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία έχει πολλές διαστάσεις και παραμέτρους και είναι ένα σύνθετο αντικείμενο, για την πλήρη και διεξοδική μελέτη του οποίου θα απαιτούνταν μια ευρύτερη, πληρέστερη και μεγαλύτερη σε βάθος προσπάθεια.

Ωστόσο και με δεδομένους τους περιορισμούς και τα όριά της, η παρούσα ερευνητική εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή για μια αναλυτικότερη διερεύνηση του θέματος της αποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών, με όλες τις διαστάσεις και όψεις που το συνθέτουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Εισαγωγή

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχετικά με τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη. Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση του όρου «ηγεσία», αλλά και διατυπώνεται ο προβληματισμός για το αν αποτελεί χάρισμα ή τέχνη που διδάσκεται. Γίνεται επίσης προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση της ηγεσίας με δύο άλλους πολύ σημαντικούς όρους, όπως είναι η διεύθυνση και η διοίκηση. Κατόπιν παρατίθενται οι σχετικές με την ηγεσία θεωρίες, εξετάζεται η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικής ηγεσίας και παρουσιάζονται οι θεωρίες κινήτρων και παρώθησης.

2.2 Έννοια και Περιεχόμενο του Όρου «Ηγεσία»

Η έννοια «ΗΓΕΣΙΑ» κατέχει πυρηνική θέση, τόσο στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης, όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το λεξικό των εκδόσεων Πατάκη (1991), ο ορισμός της ηγεσίας είναι : «(ουσ.) αρχηγία, καθοδήγηση, και αυτοί που την ασκούν (η ηγεσία του στρατού, του κόμματος, κτλ)». Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι ηγεσία «είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά και ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει» (σ. 209).

Σύμφωνα με τους Koontz & O' Donnell (1982, σ. 91, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005), «η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει και τις προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία», που είναι:

- α) Η ύπαρξη ηγέτη
- β) Η ύπαρξη μελών ομάδας
- γ) Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης
- δ) Η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων (σ.133)

Ο Καμπουρίδης (2002) θεωρεί ότι ηγεσία «είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους» (σ.143).

Οι Kouzes & Posner (1995) ορίζουν την ηγεσία ως την «τέχνη να κινητοποιείς άλλους, έτσι ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές προσδοκίες» (σ.30).

Ο Cheemers (1997, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) θεωρεί πως η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό.

Ο Μπουραντάς (2005) θεωρεί πως η ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον (σ. 197).

Ο ίδιος συγγραφέας (Μπουραντάς, 2010), περιγράφοντας τον όρο, θεωρεί πως «ο ηγέτης ασκεί επιρροή στους ανθρώπους μέσω του οράματος, της εμπιστοσύνης, των αξιών και τους οδηγεί σε πρόοδο, υλοποιώντας συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές. Ο ηγέτης αμφισβητεί το κατεστημένο και ανοίγει νέους ορίζοντες, εμπνέει μιλώντας στην ψυχή, το μυαλό και την καρδιά των ανθρώπων. Τους κερδίζει, τους αναπτύσσει, τους υπηρετεί και τους κάνει να πραγματώνουν τις δυνατότητές τους ατομικά, ομαδικά και κοινωνικά. Ο ηγέτης αναδεικνύεται λόγω των ηγετικών του ικανοτήτων, της εμπιστοσύνης και της συνεισφοράς του στο «κοινό καλό» (σ. 5).

2.3 Ηγεσία: Χάρισμα ή Τέχνη που Διδάσκεται;

Σύμφωνα με το Χρυσό (2006) «η λέξη «χάρισμα» είναι όρος τεχνικός και εμπεριέχει όλες τις ικανότητες ενός ανθρώπου να ηγηθεί. Όπως ο ίδιος αναφέρει, «μπορεί να είσαι άριστος στη δουλειά σου, να την ξέρεις καλύτερα από άλλους, να είσαι αφοσιωμένος σε αυτήν, όμως υπάρχει κάτι ακόμη πέραν όλων αυτών των προσόντων. Πρέπει να έχεις ορισμένα ίσως απροσδιόριστα, αλλά απαραίτητα χαρακτηριστικά, τα οποία μετατρέπουν αυτό που είσαι σε χάρισμα: χάρισμα πειθούς και χάρισμα ηγεσίας» (σ. 67-68).

Ο Weber (1947, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) αποδέχεται το «χάρισμα» και τους χαρισματικούς ηγέτες, οι οποίοι «μαγεύουν» τους υφιστάμενους και αυτοί τους ακολουθούν, χωρίς να τους κρίνουν, θαυμάζοντας κυρίως τη χαρισματική προσωπικότητά τους. Η ανθρώπινη ιστορία έχει να επιδείξει πολλά τέτοια παραδείγματα χαρισματικών ηγετών, που οδήγησαν τους υπηκόους τους στην

επιτυχία ή στην καταστροφή. Τέτοια παραδείγματα χαρισματικών ηγετών αποτελούν ο Χίτλερ και ο Γκάντι. Ο πρώτος όμως αποτέλεσε έναν δικτάτορα που αιματοκύλησε την ανθρωπότητα, ενώ ο δεύτερος, με την παθητική του αντίσταση απελευθέρωσε το λαό του.

Ο Πλάτωνας, στο έργο του «Μένων» (όπ. αναφ. στο Διαμαντόπουλος, 1999), υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι διδακτή, καθόσον δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι άνθρωποι για να τη διδάξουν. Τονίζει επίσης την αξία απόκτησης της ηγεσίας από άτομα που έχουν από τη φύση τους τη «θεία δωρεά» του βασιλικού γένους, δηλαδή το χάρισμα να είναι ηγέτες και η οποία δωρεά υπάρχει στους ανθρώπους, ανεξάρτητα αν είναι άρχοντες ή απλοί πολίτες.

Ωστόσο, ο Robert Terry (2010) θεωρεί ότι «η ηγεσία είναι ένα είδος τέχνης, την οποία όμως πρέπει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει κάποιος. Γιατί χρειάζεται κριτικό μυαλό, αντίληψη, γνώση του τι γίνεται και μπορείς να μάθεις αρκετά, αλλά όχι όλα. Έτσι χρειάζεται τις εμπειρίες της πράξης».

Ο Τζιόβας (2007), υποστηρίζει ότι «η αναζήτηση των ηγετών του μέλλοντος επιβεβαιώνει το παράδοξο που ζούμε σήμερα. Ενώ όλοι επιδίδονται στην κατασκευή χαρισματικών προσωπικοτήτων στην πολιτική, πηγαίων φωνών στο τραγούδι, νέων ταλέντων στη λογοτεχνία, τελικά όλοι συνηγορούν στο ότι οι ηγέτες, δεν γεννιούνται αλλά κατασκευάζονται, γίνονται».

Την άποψη ότι οι μεγάλοι ηγέτες «γίνονται», την υποστηρίζουν και οι Goleman, Boyatzis & Mckee (2002), οι οποίοι αναφέρουν ότι, με βάση ερευνητικά αποτελέσματα, στην πορεία της ζωής τους και της σταδιοδρομίας τους, κατακτούν σταδιακά τις δεξιότητες που τους καθιστούν αποτελεσματικούς. Θεωρούν ότι οι δεξιότητες μπορούν να μαθευτούν από κάθε ηγέτη ανά πάσα στιγμή (σ. 123).

Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί την ηγεσία ως τέχνη και μάλιστα επισημαίνει ότι «η ηγετική τέχνη δεν είναι στατική, αλλά δυναμική, επειδή βασίζεται σε αρχές και μηχανιστικά πρότυπα που συνεχώς μεταβάλλονται. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης πρέπει να προσαρμόζεται και να εναρμονίζεται με τις συνήθειες, την πολιτιστική παράδοση, τις προσδοκίες της κοινωνίας και το σύστημα αξιών μέσα στο οποίο λειτουργεί (σ. 239).

Σύμφωνα με την Προκοπίου (2009) η ηγεσία «μπορεί να αποτελεί εν μέρει ένα μικρό «ταλέντο» για κάποιους ανθρώπους, αλλά σαφέστατα μπορεί να διδαχθεί, μπορεί να διοχετευθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση στον εκάστοτε επαγγελματία, στον κάθε άνθρωπο» (σ. 8).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η τέχνη της ηγεσίας σαφέστατα μπορεί να διδαχθεί και όλοι μπορούν να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες. Στη σημερινή εποχή λοιπόν, μπορεί κάποιος μέσω της επιστήμης, να γνωρίσει τις αρχές, αλλά και τη λειτουργία αυτής της τόσο σημαντικής περιοχής γνώσης της διοικητικής επιστήμης. Τα άτομα που φιλοδοξούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στη σύγχρονη κοινωνία, σε μια ευρεία ποικιλία θεσμών και οργανισμών, μπορούν μέσα από την απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων να βοηθηθούν καθοριστικά προς την επίτευξη του σκοπού αυτού.

2.4 Διαχωρισμός των Εννοιών «Ηγεσία», «Διεύθυνση», «Διοίκηση»

Οι έννοιες της ηγεσίας (leadership), της διεύθυνσης (management) και της διοίκησης (administration) συχνά συγχέονται και ο διαχωρισμός τους έχει απασχολήσει τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Ο Mullins (1994) αναφέρει ότι «παλαιότερα οι έννοιες αυτές ήταν συνώνυμες [...] σήμερα όμως έχουν διαπιστωθεί κάποιες διαφορές σχετικά με τη συμπεριφορά του leader ή του manager προς τα άλλα μέρη του οργανισμού» (σ. 247). Ο ίδιος συγγραφέας θεωρεί επίσης πως το management διδάσκεται, ενώ το leadership είναι χάρισμα και στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου (σ. 249).

Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2009) τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση μετακίνησης από την έννοια της «διοίκησης» προς την έννοια της «ηγεσίας», καθώς η διοίκηση θεωρείται μια πιο περιορισμένη έννοια που επικεντρώνεται στο σύστημα, ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στους ανθρώπους.

Η Δαράκη (2007) υποστηρίζει πως αν και κατά τη δεκαετία του '80 η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρούνταν ως μια όψη της διοίκησης, σήμερα φαίνεται ότι χωρίς ηγεσία δεν υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση (σελ. 34).

Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί την ηγεσία ως μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, που όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση. Η ηγεσία αποτελεί ένα μέρος της διοίκησης και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Αντίθετα η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, καλύπτοντας όλες τις δραστηριότητες της οργάνωσης (σ. 240).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) ηγεσία και διοίκηση αποτελούν επικαλυπτόμενους σε κάποιο βαθμό και αλληλοσυμπληρούμενους, αλλά σαφώς

διακριτούς ρόλους. Στη διοίκηση αποδίδεται ο ρόλος της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίθετα, στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (σ. 98).

Ο Μπουραντάς (2002) επισημαίνει ότι κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος, δεν αποτελεί εξ' ορισμού έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Ο ίδιος παραθέτει έναν πίνακα, στον οποίο έχει συγκεντρώσει τις βασικές διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγετών, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Πίνακας 2.4 Οι βασικές διαφορές μεταξύ του Διοικητικού Στελέχους (Manager) και του Ηγέτη

Διοικητικό Στέλεχος (Manager)	Ηγέτης
Διορίζει	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική – μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας. Ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και ο όρος ηγεσία αποτελεί έναν όρο – ομπρέλα που περιλαμβάνει τους δύο προηγούμενους όρους, είναι υπεράνω αυτών και έχει να κάνει με το όραμα, αλλά και την μακροπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού. Θεωρεί επίσης ότι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.

Η Παπαϊωάννου (2009, σ.49) θεωρεί ότι «η ηγεσία σε μια σχολική μονάδα ξεπερνά την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών και της γραφειοκρατικής διοίκησης. Σε ένα σύγχρονο συνεργατικό σχολείο, όπου όλα τα μέλη δραστηριοποιούνται και μαθαίνουν από κοινού, οι διευθυντές-ηγέτες, εκτός από τα διοικητικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που έχουν, οφείλουν να αναπτύξουν κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος και την επίτευξη κοινών στόχων, με την αποτελεσματική διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων του εκπαιδευτικού οργανισμού».

Για να μπορέσει όμως ο διευθυντής-ηγέτης «να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του και να αναγνωριστεί από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, πρέπει να επιλέξει τον κατάλληλο τρόπο άσκησης της ηγεσίας, τον οποίο θα προσαρμόζει κάθε φορά, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς-υφισταμένους του, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο» (Σαΐτης, 2007, σ. 148) και ο οποίος είναι ανάλογος με τις πεποιθήσεις του για το πώς πρέπει να οργανωθεί και να διοικηθεί το σχολείο.

Το μεγάλο λοιπόν ενδιαφέρον των θεωρητικών και των ερευνητών στο χώρο της Διοικητικής Επιστήμης για το φαινόμενο της ηγεσίας, οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων για την ηγεσία (Κατσαρός, 2008), μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2.5 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Ηγεσίας

2.5.1 Θεωρίες των προσωπικών χαρακτηριστικών

Οι θεωρίες αυτές έχουν τις ρίζες τους στον Αριστοτέλη, ο οποίος απέδιδε στην έννοια της ηγεσίας μια κληρονομική διάσταση, πίστευε δηλαδή πως η ηγετική ικανότητα είναι ένα χάρισμα, το οποίο εκ γενετής φέρει μαζί του το άτομο. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη θεωρία οι ηγέτες είναι ανώτερα άτομα, που λόγω κληρονομικότητας έχουν ειδικές ικανότητες - χαρακτηριστικά, οι οποίες τους διαφοροποιούν από τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Σύμφωνα με τον Stogdill (1948, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004), στη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών που ανέπτυξε, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες, μπορούν να ομαδοποιηθούν στα ακόλουθα:

- α) ικανότητες (εξυπνάδα, ευφράδεια, πρωτοτυπία, κρίση).
- β) επιδόσεις (γνώσεις, αθλητικά)

- γ) υπευθυνότητα (πρωτοβουλία, επιμονή, επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση)
- δ) συμμετοχή (δραστηριότητα, κοινωνικότητα, συνεργασία, προσαρμοστικότητα, χιούμορ)
- ε) στάτους (κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, δημοτικότητα)
- στ) τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (π.χ. χαρακτηριστικά των υφισταμένων, στόχοι)

Ωστόσο όμως, η θεωρία αυτή δεν οδήγησε στην εύρεση ενός συνόλου κληρονομικών χαρακτηριστικών, τέτοιου που να μπορεί να προσδιορίζει ποιος είναι δυνατό να γίνει ηγέτης και ποιος όχι. Δεν βρέθηκαν τα κατάλληλα προσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. σωματική διάπλαση, σωστός δείκτης ευφυΐας κλπ), ώστε να μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι όποιος έχει γεννηθεί με τα χαρακτηριστικά αυτά, μπορεί πράγματι να γίνει ηγέτης ή ότι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να ηγηθεί ενός οργανισμού.

Για το λόγο αυτό, οι επιστήμονες έστρεψαν την προσοχή τους και μετατόπισαν την έρευνά τους στην ίδια τη συμπεριφορά του ηγέτη.

2.5.2 Θεωρίες που εξετάζουν τη συμπεριφορά του ηγέτη

Πρόκειται για θεωρίες οι οποίες μελετούν τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή ομάδων, των οποίων ηγούνται (Κατσαρός, 2008, σ. 99). Οι σημαντικότερες έρευνες πραγματοποιήθηκαν από τα Πανεπιστήμια του Michigan και του Ohio, στις Η.Π.Α. και κατέληξαν σε δύο κατηγορίες ηγετικών συμπεριφορών:

- α) τη συμπεριφορά που δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις (person-oriented – employee centered) και
- β) τη συμπεριφορά που δίνει έμφαση στην απόδοση της εργασίας (task oriented – job centered)

Οι Blake & Mouton (1964), υιοθέτησαν τις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες ηγετικής συμπεριφοράς. Στόχος της δικής τους έρευνας ήταν η συμπεριφορά που χαρακτήριζε τους αποτελεσματικούς ηγέτες και ο τρόπος που επηρεάζει την ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα συμπεράσματα φανέρωσαν ότι δεν υπάρχει ένας, αλλά διαφορετικοί αποτελεσματικοί τύποι ηγέτη για διαφορετικές περιπτώσεις. Η έρευνα αυτή κατέληξε στη δημιουργία της διοικητικής σχάρας (managerial grid), η οποία βασίζεται σε δύο διαστάσεις (με βαθμολογία από 1 μέχρι 9): την οριζόντια, που αναφέρεται στο «ενδιαφέρον για την παραγωγή» και την κάθετη, που σχετίζεται με «το ενδιαφέρον για το προσωπικό του οργανισμού» (Σαΐτης, 2008, σ. 138-139).

του ηγέτη είναι να επιτύχει υψηλή απόδοση, δημιουργώντας συνθήκες για συμμετοχή των υφισταμένων, αξιοποίηση των ιδεών και δεξιοτήτων τους.

Με βάση λοιπόν τη συνοπτική αυτή παρουσίαση των θεωριών της συμπεριφοράς του ηγέτη, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το ηγετικό στέλεχος πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας, όσο και για το συμφέρον των συνεργατών του. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες θεωρίες δέχθηκαν έντονη κριτική, λόγω της εμμονής τους στη μονόδρομη κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης, όπου μόνο η συμπεριφορά του ηγέτη επηρεάζει την απόδοση των ατόμων και των ομάδων, της παραγνώρισης του φαινομένου και των αποτελεσμάτων της άτυπης ηγεσίας και κυρίως, επειδή πολλές έρευνες κατέληξαν σε αντιφατικά αποτελέσματα (Κατσαρός, 2008, σ. 102).

2.5.3 Περιπτωσιακές ή ενδεχομενικές θεωρίες

Οι περιορισμοί που σχετίστηκαν με τις θεωρίες της συμπεριφοράς του ηγέτη, έστρεψαν το επιστημονικό ενδιαφέρον σε νέες έρευνες και θεωρίες, τις λεγόμενες ενδεχομενικές. Οι ενδεχομενικές θεωρίες βασίστηκαν στην άποψη, που κέρδισε έδαφος στα τέλη της δεκαετίας του '60 και η οποία συνοψίζεται στη φράση: «τα πάντα εξαρτώνται» (Κατσαρός, 2008, σ. 102). Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου ηγετικού στυλ ή η αποτελεσματικότητά του, συνδέεται με τα «ενδεχόμενα» ή τις συγκεκριμένες αντικειμενικές περιστάσεις, εντός των οποίων λειτουργεί ο ηγέτης. Ουσιαστικά, αυτές οι θεωρίες προσδιόρισαν ως σημαντικές τις συνθήκες του περιβάλλοντος.

2.5.3.1 Το περιστασιακό ή περιπτωσιακό μοντέλο του Fiedler

Η προσέγγιση του Fiedler θεωρείται ίσως η αντιπροσωπευτικότερη αυτού του τύπου θεωριών. Όπως λέει και ο ίδιος, προσπαθώντας να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν την ηγεσία, «μπορούμε να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Fiedler, 1976, σ. 169).

Ο Fiedler (1967, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004, σ. 213-214), κατέληξε σε τρεις δείκτες συσχέτισης της ηγετικής συμπεριφοράς:

1. Το στυλ ηγεσίας, που ορίζεται ως ένα σύστημα παρώθησης του ηγέτη, το οποίο τον κατευθύνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

2. Τον έλεγχο της περίστασης. Ο έλεγχος πάνω στην περίσταση επιτυγχάνεται από την ατμόσφαιρα στην ομάδα και τη δύναμη που έχει ο ηγέτης, λόγω θέσης.

3. Την αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από το στυλ του ηγέτη και τον έλεγχο που έχει πάνω στην κατάσταση. Σύμφωνα με τον Fiedler, αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα της ομάδας να επιτύχει στους στόχους της.

Ο Fiedler όρισε επίσης τις καταστάσεις υψηλού ελέγχου (high control situations) ως τις καταστάσεις όπου έχουμε α) καλές σχέσεις ηγέτη-ομάδας β) θέση ισχύος του ηγέτη και γ) σαφώς δομημένα επιτεύγματα που θέλουμε να επιτύχουμε.

Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή σε πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες (προσανατολισμός στον οποίο ο Fiedler αποδίδει τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού-συμμετοχικού στυλ) είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008, σ. 103).

Η συμβολή του περιπτωσιακού μοντέλου έγκειται στο ότι ανέδειξε το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας επηρεάζεται από την ομάδα των υφισταμένων και τα χαρακτηριστικά της, καθώς επίσης ότι η κατανόηση των συνθηκών που επικρατούν στο εσωτερικό ενός οργανισμού, εκ μέρους της ηγεσίας του, μπορεί να την καταστήσει πιο αποτελεσματική (Matthews & Crow, 2003).

Δέχθηκε ωστόσο έντονη κριτική, κι αυτό γιατί ο τρόπος ηγεσίας αντιμετωπίζεται ως δυσδιάστατος. Οι ηγέτες δηλαδή, παραμένουν προσανατολισμένοι, είτε προς την εκτέλεση του καθήκοντος, είτε προς τις σχέσεις με τα άτομα και απλά διαφοροποιούν τον τρόπο διοίκησής τους, μετακινούμενοι συνεχώς από το ένα ηγετικό στυλ στο άλλο.

2.5.3.2 Το μοντέλο της ηγεσίας των Vroom-Yetton

Το μοντέλο των Vroom & Yetton (1973) έδωσε έμφαση στη διερεύνηση των μηχανισμών προσαρμογής των σχέσεων και των τρόπων συμπεριφοράς στις περιβαλλοντικές μεταβολές (Κατσαρός, 2008, σ. 103). Σύμφωνα με την Κυριατζάκου (2009), το μοντέλο αυτό δέχεται ότι οι ηγέτες μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικά στυλ ηγεσίας και να προσφύγουν σε διαφορετικές λύσεις, ανάλογα με τις απαιτήσεις

της εκάστοτε κατάστασης. Ένας ηγέτης μπορεί να ακολουθήσει, εναλλακτικά, πέντε στυλ ηγεσίας:

1. Το πρώτο αυταρχικό στυλ: Ο ηγέτης λύνει το πρόβλημα ή αποφασίζει μόνος του, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που διαθέτει εκείνη τη στιγμή.
2. Το δεύτερο αυταρχικό στυλ: Ο ηγέτης παίρνει από τους υφισταμένους τις πληροφορίες που χρειάζεται χωρίς να είναι ανάγκη να τους ενημερώσει ποιο πρόβλημα αφορούν και μετά αποφασίζει τη λύση μόνος του.
3. Το πρώτο συμβουλευτικό στυλ: Ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με κάποιους υφισταμένους σε ατομική βάση, ζητώντας τις απόψεις και τις προτάσεις τους, χωρίς να τους συγκεντρώσει σαν ομάδα. Την τελική απόφαση την παίρνει μόνος του, η οποία μπορεί να αντανakλά ή να μην αντανakλά την επίδραση των υφισταμένων.
4. Το δεύτερο συμβουλευτικό στυλ: Ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με τους υφισταμένους του ως ομάδα και ακούει τις απόψεις και τις ιδέες τους. Κατόπιν παίρνει μια απόφαση που μπορεί να αντανakλά ή να μην αντανakλά την επίδραση των υφισταμένων.
5. Το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ: Ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με τους υφισταμένους του ως ομάδα. Βρίσκουν και αξιολογούν λύσεις από κοινού και προσπαθούν να καταλήξουν σε μια κοινή λύση (σ. 39).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ. 103) η επιλογή των λύσεων προκύπτει ως αποτέλεσμα διαδοχικών αποφάσεων πάνω σε επτά διλήμματα που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες διαστάσεις της οργανωτικής πραγματικότητας, στην οποία βρίσκεται ο ηγέτης:

- 1) τη σπουδαιότητα της απόφασης
- 2) τις πληροφορίες που διαθέτει ο ηγέτης για το πρόβλημα
- 3) τον ορισμό του προβλήματος
- 4) τη σπουδαιότητα της συναίνεσης των υφισταμένων που απαιτεί η αποτελεσματική υλοποίηση της απόφασης
- 5) τον βαθμό αποδοχής από τους υφισταμένους των αποφάσεων που λαμβάνει μόνος του ο ηγέτης
- 6) τον βαθμό αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από τους υφισταμένους που σχετίζονται με το πρόβλημα και
- 7) την ύπαρξη μεταξύ των μελών της ομάδας σύγκρουσης, που πηγάζει από τις διαφορετικές λύσεις που προτιμούν για το πρόβλημα.

2.5.4 Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, ένας μεγάλος αριθμός μελετών κινήθηκαν στο πλαίσιο της παράδοσης των λειτουργικών προσεγγίσεων και αποτέλεσαν μια τάση, η οποία ονομάστηκε «νέα ηγεσία» (Bryman, 1992). Η τάση αυτή περιέλαβε τις προσεγγίσεις της «οραματικής ηγεσίας» (visionary) και της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή της «χαρισματικής ηγεσίας» (charismatic). Σύμφωνα με τον Bryman (1992, σ. 146-148), οι παραπάνω προσεγγίσεις εμφανίζουν κάποια κοινά στοιχεία στη θεματολογία, τη μεθοδολογία και στην οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία:

- α) το «όραμα» (vision) είτε με την έννοια της έμπνευσης, είτε με την έννοια της αποστολής
- β) η «επικοινωνία του οράματος», ώστε να είναι πλήρως κατανοητό
- γ) η σύνδεση του οράματος με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης»
- δ) ο ρόλος του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και
- ε) η «εμπιστοσύνη» των μελών προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος

Οι ανωτέρω προσεγγίσεις επηρεάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη θεώρηση του Burns, ο οποίος το 1978 εισήγαγε την έννοια της «συναλλακτικής ηγεσίας» (transactional leadership). Θεωρούσε ότι στη συναλλακτική ηγεσία, οι σχέσεις επιρροής βασίζονται στην ανταλλαγή αγαθών με κάποια αξία (οικονομική, πολιτική κτλ.) και δεν έχουν τη σταθερότητα και την αμοιβαιότητα σχέσεων που βασίζονται στην κοινή επιδίωξη ανώτερων σκοπών (Κατσαρός, 2008, σ. 104). Οι συναλλακτικοί ηγέτες βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους. (Πασιαρδής, 2004, σ. 214).

Αντίθετα όμως λειτουργεί η «μετασχηματιστική ηγεσία» (transformational leadership). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Bass, 1985, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) :

- μιλούν για αλλαγή
- δημιουργούν όραμα
- συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων
- είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους
- αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα, αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο οργανισμό.

Ο Bass (1985), παρουσίασε τα 5 I, τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο ηγέτη:

Idealized

Influence

Inspirational Motivation

Intellectual stimulation

Individualized consideration

Σε μια προσπάθεια μετάφρασης των ανωτέρω χαρακτηριστικών, θα λέγαμε ότι ο σύγχρονος ηγέτης θα πρέπει να είναι ιδεαλιστής-χαρισματικός, να ασκεί επιρροή στους υφισταμένους του, να τους παρακινεί εμπνέοντάς τους, ενώ θα πρέπει να βρίσκεται σε επαγρύπνηση για την εξατομικευμένη εκτίμηση των υφισταμένων του και των καταστάσεων.

Οι δύο ανωτέρω θεωρήσεις (συναλλακτική και μετασχηματιστική) εντάσσονται στην ηθική-φιλοσοφική προσέγγιση της ηγεσίας (moral leadership). Η εστίαση αυτού του τύπου της ηγεσίας είναι «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη» και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό και τι λάθος (Leithwood & Duke, 1999, σ. 52-53).

Η θεώρηση των Sims & Lorenzi (1992), αναφέρεται στην «Υπερηγεσία», η οποία επιχειρεί να ξεπεράσει την εικόνα του ηγέτη «οραματιστή ήρωα», τοποθετώντας το επίκεντρο της ηγετικής δράσης στην «καθοδήγηση άλλων, ώστε να καθοδηγούν τον εαυτό τους», κάτι που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι παρακινούνται και ενδυναμώνονται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες και να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους.

Οι Kouzes & Posner (1993) στη δική τους προσέγγιση κάνουν λόγο για «απελευθερωτική ηγεσία» και εστιάζουν όχι στη μετάδοση της εξουσίας από τους ηγέτες προς τα μέλη, αλλά στην απελευθέρωση των μελών, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, για να καθοδηγήσουν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Day, 2003, σ. 196-8).

Κλείνοντας αυτή την υποενότητα, θα αναφερθούμε στην προσέγγιση της Harris (2003), η οποία κάνει λόγο για επιμεριστική ηγεσία (distributed leadership) και θεωρεί ότι βοηθάει να αυξηθεί η αποδοτικότητα των μελών, αλλά και παράλληλα να μειωθεί η απόσταση μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας (σ. 316-22).

2.5.5 Αξιοποίηση των θεωριών της ηγεσίας στο χώρο του σχολείου

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό πως η ηγεσία δεν είναι κάτι το στατικό, αλλά μεταβάλλεται στην πορεία του χρόνου, κάτι που συμβαίνει άλλωστε και σε όλους τους οργανισμούς. Κατά καιρούς κάποια καινούρια μοντέλα ή προσεγγίσεις έρχονται στην επιφάνεια, σε μια προσπάθεια εξήγησης κάποιων παραμέτρων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την ηγεσία και επαναξιολόγησής της μέσα σε νέα πλαίσια και δεδομένα.

Οι θεωρίες και οι τύποι ηγεσίας που αναφέρθηκαν έχουν αρκετά κοινά σημεία, αλλά και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), το κοινό τους σημείο έγκειται στο ότι αφητηρία τους είναι το σχολείο και η όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωσή του, με στόχο τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά του. Η διαφορά τους βρίσκεται στους τρόπους και τις μεθόδους που το κάθε μοντέλο υιοθετεί. Κάποια μοντέλα αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα, ενώ κάποια άλλα στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και γενικότερα στην οργανωτική της δομή.

Η επιλογή της καταλληλότερης προσέγγισης ανήκει στο σχολικό ηγέτη, ανάλογα με τα αποτελέσματα που κάθε φορά επιδιώκει, καθώς και ανάλογα με τη φύση του σχολείου που επιθυμεί να δημιουργήσει.

Οι εκπαιδευτικοί που φιλοδοξούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να αποκτήσουν τέτοιου είδους ευκαιρίες, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων.

2.6 Αποτελεσματικότητα – Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικής Ηγεσίας

Σύμφωνα με την Καρατζιά-Σταυλιώτη (2006) σε πολλές περιπτώσεις η αποτελεσματικότητα συνδέεται και πολλές φορές συγχέεται με την αποδοτικότητα, ίσως γιατί ακόμη οι επιστήμονες που την χρησιμοποιούν δε δίνουν σαφείς ορισμούς.

Ο Μπουραντάς (2005) ορίζει την αποτελεσματικότητα «ως τον βαθμό επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού» (σ.39). Ο Παυλόπουλος (1983) θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα είναι «το μέγεθος εκείνο του οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματοποιεί το σκοπό του» (σ. 58).

Κατά τον ίδιο συγγραφέα, ως αποδοτικότητα ορίζεται το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού που «χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματώνει κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό το σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος»

(Παυλόπουλος, 1983, σ. 58). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, για να είναι αποδοτικός ένας οργανισμός, πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα να πραγματοποιεί τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος (Κατσαρός, 2008, σ. 22).

Αν επιχειρήσουμε να μεταφέρουμε τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, τότε είναι αναγκαίο να θεωρήσουμε την εκπαιδευτική μονάδα ως μονάδα παραγωγής που έχει συγκεκριμένες εισροές, τις οποίες μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού μετατρέπει σε ανάλογες εισροές.

Ωστόσο η ασάφεια προσδιορισμού των εισροών, των εκροών και της σχέσης που υπάρχει μεταξύ τους, δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μέτρηση της αποδοτικότητας.

Η αποτελεσματική ηγεσία (effective leadership) αποτελεί ένα πεδίο που εκφράστηκαν πολλές απόψεις και θεωρητικές κατασκευές. Σύμφωνα με την Πετρίδου (2001), βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής ηγεσίας είναι οι ακόλουθες:

- η επιτυχής άσκηση εξουσίας
- η διατήρηση της εκτίμησης των υφισταμένων
- η ανάπτυξη πνεύματος πρωτοβουλίας στους υφισταμένους
- η έγκαιρη και ορθή αντιμετώπιση των σφαλμάτων των υφισταμένων
- η εκπαίδευση και προετοιμασία του αντικαταστάτη με μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσιών σ' αυτόν
- η προετοιμασία της ομάδας του αντικαταστάτη με μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσιών σ' αυτόν
- η προετοιμασία της ομάδας για αντιμετώπιση των αλλαγών του περιβάλλοντος
- η δημιουργία οράματος για τα άτομα, την ομάδα, τον οργανισμό (σ. 244-245).

Ο Lambert (1998) θεωρεί ως βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας τη συνεργασία και την επικοινωνία και αναφέρει ως σημαντικές διαστάσεις και στρατηγικές επικοινωνίας την έρευνα, τη σκέψη, το διάλογο και τις ενέργειες για επίλυση προβλημάτων. Οι Hudson & Glomb (1997) προσθέτουν ως επικοινωνιακές ικανότητες την επίλυση προβλημάτων, το συνεργατικό σχεδιασμό, τη διαλλακτικότητα-διαπραγμάτευση και τη διαχείριση συγκρούσεων.

Ο Μπουραντάς (2005, όπ. αναφ. στο Προκοπίου, 2009, σ. 12) καταλήγει σε δώδεκα βασικές λειτουργίες, που συνιστούν το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή τους ρόλους, λειτουργίες και ενέργειες που ασκούνται στην πράξη και που ενδεχομένως αποτελούν «συνταγή επιτυχίας» για το σημερινό ηγέτη.

Αυτές είναι η ενεργοποίηση και η παρακίνηση των συνεργατών, η υποστήριξη των συνεργατών, η ανάπτυξη της ομάδας και η συνεργασία, η υλοποίηση του έργου, η διοίκηση του συντονισμού, η εξυπηρέτηση των πελατών, η ανάπτυξη των συνεργατών, η προσωπική ανάπτυξη, η ανάπτυξη της κουλτούρας, η διαμόρφωση οράματος, οι καινοτομίες και η συνεχής βελτίωση και ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργατών. Ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ως βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς τα ακόλουθα: κατάλληλο στυλ ανάλογα με την περίπτωση, ευαισθησία-ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, αυστηρότητα, ακεραιότητα, ταπεινότητα (σ. 230).

Ο Κατσαρός (2008) ορίζει τρία βασικά πρότυπα (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς, έχοντας ως κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων:

- α) το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δε συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις γι' αυτές και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων.
- β) το εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Με τέτοιου τύπου ηγεσία ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό του και καθίσταται αναποτελεσματικός.
- γ) το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων γίνεται είτε με συμμετοχικές-δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (σ. 100).

Σε σχέση με τα τρία πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς που προαναφέρθηκαν, ο Σαΐτης (2007) θεωρεί ότι η ηγεσία, για να είναι αποτελεσματική, δεν πρέπει να ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη μορφή, αλλά να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα. Επομένως, το κατά πόσο μια μορφή ηγεσίας θα είναι περισσότερο δημοκρατική ή αυταρχική, αυτό εξαρτάται από τρεις βασικούς άξονες: την προσωπικότητα του ηγέτη, την ποιότητα ή την ωριμότητα των μελών της ομάδας και την κατάσταση, δηλαδή το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα η ομάδα.

Η Καμπά (2007) αναφέρει πως όλοι οι αποτελεσματικοί ηγέτες, ανεξαρτήτως προσωπικών χαρακτηριστικών, πρέπει να παρουσιάζουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1. Πρέπει να έχουν απολύτως καθορισμένη αίσθηση σκοπού και αίσθηση οράματος. Αυτή είναι και η διαφορά ανάμεσα στο «ηγείσθαι» και το «διοικείν». «Ηγείσθαι» σημαίνει να κάνεις τα σωστά πράγματα και «διοικείν» απλά να κάνεις τα πράγματα σωστά.
2. Πρέπει να έχουν την ικανότητα να εκφράζουν με σαφήνεια ένα όραμα.
3. Πρέπει όχι μόνο να επικοινωνούν το όραμα, αλλά και να το ζουν καθημερινά, να το ενσαρκώνουν, να μεταβιβάζουν την εξουσία σε άλλα άτομα μέσα στον οργανισμό, ώστε και αυτά να πραγματώνουν το όραμα σε καθετί που κάνουν. Το όραμα θα πρέπει να ταιριάζει στην πραγματικότητα του οργανισμού, ώστε να καταστεί πρότυπο για τη λήψη αποφάσεων. Θα πρέπει να είναι κοινά αποδεκτό και για να γίνει αυτό, θα πρέπει να παράγει νόημα για τους ανθρώπους, στους οποίους αφορά.
4. Πρέπει να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης με απευθείας επαφές διαζώσης.
5. Πρέπει να δοκιμάζουν, να ρισκινδυνεύουν και να διδάσκονται από τις εμπειρίες.
6. Πρέπει να καλλιεργήσουν πηγές «στοχαστικής αντιλογίας», δηλαδή να προσελκύσουν γύρω τους ανθρώπους, των οποίων τη συμβουλή εκτιμούν, να δέχονται κριτική από τους άλλους, να αμφισβητούν αλλά και να δρούν.
7. Πρέπει να αποκτήσουν άνεση με τη χρήση της νέας τεχνολογίας, γιατί η εισβολή της προηγμένης τεχνολογίας στον εργασιακό χώρο επιφέρει αλλαγές. Η τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί όμως να στηρίξει την ανοιχτή επικοινωνία και να βοηθήσει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη αντίστοιχου κλίματος.
8. Πρέπει να επιδεικνύουν δεξιότητα στο χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και στην άμεση εμπλοκή τους στα καθημερινά θέματα (σ. 16).

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στους 21 νόμους που προτείνει ο Maxwell (2006), σε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι νόμοι-αρχές που διέπουν την αποτελεσματική ηγεσία και οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

1. *Ο νόμος της οροφής*: Η ηγετική ικανότητα είναι αυτή που καθορίζει το επίπεδο αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη.

2. *Ο νόμος της επιρροής*: Το πραγματικό μέτρο της ηγεσίας είναι η επιρροή, που δεν απονέμεται, ούτε χορηγείται, αλλά κερδίζεται.
3. *Ο νόμος της διαδικασίας*: Η ηγετική ικανότητα ενός διευθυντή εξελίσσεται αδιάκοπα και είναι αποτέλεσμα αυτοπειθαρχίας και υπομονής.
4. *Ο νόμος της πλοήγησης*: Όλοι μπορούν να κρατήσουν το τιμόνι, αλλά μόνο ο ηγέτης μπορεί να χαράξει πορεία.
5. *Ο νόμος του κύρους*: Το κύρος είναι κάτι που αναδεικνύεται με την πάροδο του χρόνου και έχει σχέση με το χαρακτήρα, τις σχέσεις, τη γνώση, τη διαίσθηση, την πείρα, την ικανότητα και την προηγούμενη επιτυχία του ηγέτη.
6. *Ο νόμος του στέρεου εδάφους*: Η εμπιστοσύνη απέναντι στις ικανότητες και το χαρακτήρα, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ηγεσίας.
7. *Ο νόμος του σεβασμού*: Ο ηγέτης διδάσκει, παροτρύνει, δείχνει σεβασμό και αφοσίωση στους υφισταμένους του, οι οποίοι τον ακολουθούν ως ισχυρότερο.
8. *Ο νόμος της διαίσθησης*: Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να «διαβάζει» την κατάσταση και να καταλαβαίνει ενστικτωδώς ποια τακτική να εφαρμόσει.
9. *Ο νόμος του μαγνητισμού*: Όμοιος ομοίω αεί πελάζει.
10. *Ο νόμος της επαφής*: Οι ηγέτες αγγίζουν την καρδιά πριν ζητήσουν χείρα βοηθείας.
11. *Ο νόμος του στενού κύκλου*: Το δυναμικό του ηγέτη καθορίζεται από αυτούς που βρίσκονται πιο κοντά του.
12. *Ο νόμος της ενδυνάμωσης*: Μονάχα οι ηγέτες που αισθάνονται ασφαλείς δίνουν δύναμη στους άλλους.
13. *Ο νόμος της αναπαραγωγής*: Χρειάζεται ένας ηγέτης, για να αναθρέψει έναν ηγέτη.
14. *Ο νόμος της αποδοχής* : Οι άνθρωποι αποδέχονται πρώτα τον ηγέτη και μετά το όραμα.
15. *Ο νόμος της νίκης*: Οι ηγέτες βρίσκουν πάντα τον τρόπο να νικήσει η ομάδα τους.
16. *Ο νόμος της ορμής*: Ο καλύτερος φίλος ενός ηγέτη είναι η ορμή.
17. *Ο νόμος των προτεραιοτήτων*: Οι ηγέτες καταλαβαίνουν ότι η δραστηριότητα δε συνεπάγεται κατ' ανάγκην επίτευξη.
18. *Ο νόμος της θυσίας*: Ο ηγέτης για να φτάσει ψηλά, πρέπει να κάνει θυσίες.
19. *Ο νόμος της κατάλληλης στιγμής*: Το «πότε» θα δράσει ένας ηγέτης είναι το ίδιο σημαντικό με το «τι» θα κάνει και «πού» θα κατευθυνθεί.

20: *Ο νόμος της εκρηκτικής ανάπτυξης*: Για να προσθέσετε ανάπτυξη, αποκτήστε οπαδούς. Για να πολλαπλασιάσετε όμως την ανάπτυξη, αποκτήστε ηγέτες.

21: *Ο νόμος της κληρονομιάς*: Η διαχρονική αξία ενός ηγέτη, φαίνεται από τους διαδόχους του.

Σύμφωνα με τους Matthews & Crow (2003), δεν υπάρχει «μία» καλύτερη ηγεσία κι αυτό γιατί ένα στυλ ηγεσίας που μπορεί να είναι κατάλληλο σε μια περίπτωση, ίσως να μην ταιριάζει σε μια άλλη. Επομένως, θεωρούν πως για να είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης, πρέπει να υπάρξει αρμονικό δέσιμο μεταξύ δύο βασικών συνιστωσών της ηγεσίας, του περιβάλλοντος και των συνθηκών (σ. 138).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαφέρουν μεταξύ τους, ωστόσο σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) συγκλίνουν μεταξύ τους, όσον αφορά κάποιες τακτικές που ακολουθούν και οι οποίες μετατρέπουν σε αποτελεσματικό ό,τι κάνουν. Η σημαντικότερη από αυτές τις πρακτικές είναι ότι κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους, έτσι ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους. Μάλιστα, σε έρευνα του Πασιαρδή (1998), φάνηκε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο ονόμασε Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων (Management By Feelings and Emotions-MBFE) (σ. 210).

Σύμφωνα με τους Hallinger & Ronald (2004), η εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, εκείνων δηλαδή των στοιχείων, που μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα.

Παρόμοια άποψη εκφέρει και ο Κατσαρός (2008), ο οποίος αναφέρει ότι «παρά το γεγονός ότι η ηγεσία και η αναζήτηση των μυστικών της αποτελεσματικής άσκησης της απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, το περιεχόμενό της δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό» (σ. 96).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό το γεγονός ότι η ύπαρξη αποτελεσματικού ηγέτη είναι μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για έναν αποτελεσματικό οργανισμό και τη σωστή ανάπτυξή του. Η Παπαϊωάννου (2009) θεωρεί πως στους σύγχρονους οργανισμούς, η αποτελεσματική ηγεσία ξεπερνά την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών και της γραφειοκρατικής διοίκησης.

Οι σύγχρονοι ηγέτες εκτός από τα διοικητικά τους καθήκοντα και τις λοιπές αρμοδιότητες που έχουν, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει, έτσι ώστε να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα

και να επιτύχουν κοινούς στόχους, κάτι που θα προκύψει μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού.

2.7 Θεωρίες Κινήτρων και Παρώθησης

Όλοι οι οργανισμοί και οι ηγέτες τους έχουν ως στόχο να παρακινήσουν τους εργαζομένους τους, προκειμένου οι τελευταίοι να επιτύχουν υψηλότερη απόδοση, έτσι ώστε και οι ίδιοι οι οργανισμοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ένας οργανισμός έχει πολλά υποσυστήματα. Το κάθε ένα από αυτά τα υποσυστήματα λειτουργεί με βάση συγκεκριμένες δομές και στηρίζεται σε άτομα που τις θέτουν σε λειτουργία και τις καθιστούν παραγωγικές. Οι οργανισμοί υπάρχουν, για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους αφενός και για να ικανοποιούν και τις ανάγκες των ατόμων που τους υπηρετούν αφετέρου (σ. 63).

Οι θεωρίες της παρώθησης ή αλλιώς παρακίνησης ή υποκίνησης σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών. Σύμφωνα με τον Παγκάκη (2000) ο όρος «ανάγκη» υπονοεί την αίσθηση κάποιας έλλειψης, η οποία υποκινεί τον άνθρωπο σε μια σειρά ενεργειών, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

Ο Ζαβλανός (1998) ορίζει την παρώθηση ή παρακίνηση ως «την ενεργοποίηση της εσωτερικής διαδικασίας πρόθυμης κινητοποίησης των μελών του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του, των οποίων η υλοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών τους» (σ. 251).

Η Ρούση (2007) θεωρεί την παρακίνηση ως μια εσωτερική κατάσταση, που ωθεί τα άτομα να πραγματοποιήσουν ένα σκοπό, ενώ ο Σαϊτης (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η έννοια της παρώθησης είναι κάτι που δεν μπορεί να κατανοηθεί εύκολα, γιατί είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση του ατόμου, που δεν μπορεί να παρατηρηθεί απευθείας, αλλά όμως επηρεάζει τη συμπεριφορά του.

Ο Κατσαρός (2008) διακρίνει τρεις παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία παρακίνησης:

- α) τις φυσικές συνθήκες εργασίας
- β) την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών και των επιθυμιών των εργαζομένων
- γ) τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό (σ. 78).

Προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα της παρακίνησης των εργαζομένων για απόδοση, έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες, οι οποίες αναφέρονται

σε δύο βασικούς άξονες: α) στις αιτίες της παρακίνησης και β) στα κίνητρα, με τα οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να παρακινήσουν τα μέλη της ομάδας.

A. Θεωρίες Περιεχομένου-Αναγκών

2.7.1 Η θεωρία των αναγκών του A. Maslow

Η θεωρία αυτή είναι κατά κύριο λόγο ένα προϊόν του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και υποστηρίζει ότι τα κίνητρα που ενεργοποιούν τον άνθρωπο είναι οι ανάγκες που έχει και τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει. Ο Maslow (1943) κατασκεύασε την πυραμίδα με την ταξινόμηση των ανθρώπινων αναγκών (σχήμα 2.7.1).



Σχήμα 2.7.1 Η πυραμίδα του Maslow

Ξεκινώντας από τη βάση προς την κορυφή της ανωτέρω πυραμίδας, διέκρινε τις ακόλουθες κατηγορίες αναγκών:

1. Ανάγκες για επιβίωση (φυσιολογικές ανάγκες, όπως πείνα, δίψα, ύπνος, παροχή οξυγόνου).
2. Ανάγκη για ασφάλεια (προστασία από κινδύνους και απειλές, ανάγκη για σιγουριά στο μέλλον).
3. Κοινωνικές ανάγκες – το ανήκειν (κοινωνικές σχέσεις, αγάπη, εκτίμηση και αποδοχή από την ομάδα).
4. Ανάγκη για αναγνώριση του έργου του ατόμου από τους άλλους (αναγνώριση της αξίας, εκτίμηση, σεβασμός).
5. Ανάγκη για αυτοπραγμάτωση (ανάπτυξη ικανοτήτων, υπέρβαση ορίων, τελείωση).

Σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow, η συμπεριφορά του ατόμου καθοδηγείται από την ανάγκη για ικανοποίηση των αναγκών του. Το κάθε άτομο περνά από το ένα επίπεδο αναγκών στο άλλο, εφόσον έχουν ικανοποιηθεί έστω και σε ελάχιστο βαθμό, η προηγούμενη κατηγορία αναγκών. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η πυραμίδα αυτή μπορεί να έχει εφαρμογή υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει

ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες για ασφάλεια μέσω των αμοιβών του και του εργασιακού καθεστώτος. Οπότε στη συνέχεια στρέφεται στην ικανοποίηση των αναγκών για εκτίμηση και αναγνώριση. Η διοίκηση λοιπόν του σχολείου, θα πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια (υποκινητική) παρωθητική πολιτική, η οποία να προσανατολίζεται στην παροχή ευκαιριών εξέλιξης, επιμόρφωσης κτλ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 242-243).

2.7.2 Η Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Ο Herzberg (1966) ανέπτυξε μια παρόμοια θεωρία με αυτή του Maslow. Η βασική τους διαφορά όμως είναι ότι η θεωρία αυτή είχε ως θεμέλιό της τα πορίσματα ερευνών που διεξήγαγε ο Herzberg, ενώ η θεωρία του Maslow ήταν αποτέλεσμα γενικότερης παρατήρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο Herzberg μελέτησε εργαζομένους του ιδιωτικού τομέα, ανέλυσε τους παράγοντες εκείνους που υποκινούν τους εργαζομένους στην εργασία τους και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της παρώθησης διέπεται από δύο κατηγορίες παραγόντων, οι οποίοι όμως είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους.

Την πρώτη κατηγορία, την ονόμασε παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης (hygiene/maintenance factors). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δεν παρωθούν τα άτομα για επίτευξη κάποιων στόχων και τους προκαλούν δυσαρέσκεια, ωστόσο όμως εξασφαλίζουν τις ελάχιστες συνθήκες για την εργασία, όπως είναι δηλαδή η εξασφάλιση ικανοποιητικών αποδοχών, καλών συνθηκών εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ασφάλεια από την εργασία. Είναι οι παράγοντες που θέλουν εξυγίανση και γι' αυτό το λόγο ονομάζονται παράγοντες υγιεινής.

Τη δεύτερη κατηγορία, την ονόμασε παράγοντες παρακίνησης (motivation factors). Οι παράγοντες αυτοί είναι εκείνοι που παρωθούν τους εργαζομένους για καλύτερα αποτελέσματα και τους προκαλούν ευχαρίστηση. Τέτοιου είδους παράγοντες είναι η επιτυχία, η προαγωγή, η αναγνώριση των προσπαθειών, η βελτίωση της εργασίας και η εργασία αυτή καθ' αυτή.

Το συμπέρασμα του Herzberg ήταν ότι οι δύο αυτές κατηγορίες παραγόντων θα πρέπει να συνυπάρχουν μέσα σε ένα περιβάλλον εργασίας και να ικανοποιούνται ισόρροπα, προκειμένου να νιώθει ένας εργαζόμενος ικανοποιημένος και να έχει κίνητρα για να παραγάγει έργο. Η ηγεσία ενός οργανισμού λοιπόν, θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση, τόσο στους παράγοντες υγιεινής δημιουργώντας ένα καλό

εργασιακό περιβάλλον, όσο και στους παράγοντες παρακίνησης με την επανεξέταση του περιεχομένου της εργασίας, όταν αυτό είναι δυνατόν, προκειμένου να περιορίζεται η ανία και η ρουτίνα.

B. Θεωρίες Διεργασιών

2.7.3 Η Θεωρία της επίτευξης του McClelland

Η θεωρία αυτή βοήθησε αποφασιστικά στην κατανόηση των ανθρωπίνων αναγκών για επίτευξη σκοπών, δύναμη και εξουσία, δημιουργία δεσμών-ανάπτυξη σχέσεων και αυτονομία. Ο McClelland (1961) θεώρησε ως μια σημαντική δύναμη παρώθησης την πηγαία ανάγκη που έχουν τα άτομα για την πραγμάτωση κάποιου συγκεκριμένου στόχου, τον οποίο προϋποτίθεται πως θέτουν από μόνα τους, όπως για παράδειγμα ο καθορισμός ενός χρονοδιαγράμματος που φτιάχνει κάποιος από μόνος του, για να εκτελέσει ορισμένες εργασίες. Αυτή η ενέργεια, στην οποία τα άτομα προβαίνουν από μόνα τους, λειτουργεί σύμφωνα με τον McClelland ως δύναμη παρώθησης. Ο ίδιος θεωρεί πως τα άτομα που θα κληθούν να υπηρετήσουν σε διευθυντικές θέσεις, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αυτή την πηγαία και εσωτερική δύναμη παρώθησης. Με βάση έρευνες που πραγματοποίησε, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα άτομα που έχουν αυτή την εσωτερική δύναμη, συναντούμε τρία άλλα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

1. **Τους αρέσει να θέτουν τους δικούς τους στόχους**, επιδιώκουν να λύνουν προβληματικές καταστάσεις και παρωθούνται από την ανάληψη πρωτοβουλιών. Δεν αρέσκονται στην εκτέλεση στόχων που τους ανατίθενται από άλλους, εκτός αν συμμετείχαν και αυτοί στη διαδικασία της στοχοθέτησης.
2. **Θέτουν σχετικά δύσκολους, αλλά όμως εφικτούς στόχους**. Αποφεύγουν τις ριψοκίνδυνες καταστάσεις, οι οποίες κρύβουν μεγάλες πιθανότητες αποτυχίας, όπως και τα πολύ εύκολα, αυτά δηλαδή που μπορεί να κάνει ο οποιοσδήποτε. Επιθυμούν δηλαδή να λύσουν δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις, που εμπερικλείουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας.
3. **Έχουν έντονη την ανάγκη της ανατροφοδότησης**. Θέλουν να μαθαίνουν σε ποιο βαθμό πέτυχαν το στόχο τους και να γνωρίζουν την επίδοσή τους, άσχετα με το πόσο πετυχημένη ή όχι ήταν η προσπάθειά τους. Δεν τους φοβίζει δηλαδή το αποτέλεσμα (Πασιαρδής, 2004, σ. 74-75).

Σύμφωνα με τον Stipek (1993, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004, σ. 75) οι σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι αυτή η δύναμη παρώθησης είναι το αποτέλεσμα

μιας ενσυνείδητης προσπάθειας του ατόμου, προκειμένου να δημιουργήσει ένα σύστημα αξιών και απόψεων, οι οποίες προκύπτουν από τις πρόσφατες επιτυχίες ή αποτυχίες που έχει βιώσει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά σε κάποιες καταστάσεις στις οποίες βίωσε την επιτυχία, ενώ σε κάποιες άλλες όχι. Αν λοιπόν μεταφέρουμε την παραπάνω θέση στο χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε πως ένας διευθυντής σχολείου είναι πιθανό να προτιμά να ασκεί το συμβουλευτικό του ρόλο, διότι λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση από το προσωπικό του και να αποφεύγει τις συναντήσεις με τους γονείς, γιατί βίωσε κάποιες τραυματικές εμπειρίες.

2.7.4 Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom

Σε αντίθεση με τις θεωρίες των Maslow και Herzberg, η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (Expectancy Theory), επικεντρώθηκε στην περιγραφή της διαδικασίας της παρακίνησης, δηλαδή στο πώς παρακινείται το άτομο μέσα στον οργανισμό, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις ατομικές διαφορές και αντιλήψεις.

Ο Vroom (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004, σ. 77) θεωρεί την παρώθηση ως μια διαδικασία μοναδική για κάθε άτομο, η οποία είναι αποτέλεσμα της πολλαπλασιαστικής σχέσης τριών μεταβλητών: της προσδοκίας (expectancy), της συντελεστικότητας (instrumentality) και του σθένους (valence)

$\text{Παρώθηση} = (\text{προσδοκία}) \times (\text{συντελεστικότητα}) \times (\text{σθένος})$
--

Με τον όρο «προσδοκία» ορίζεται ο υποκειμενικός βαθμός στον οποίο αναμένει κάποιο άτομο να επιτύχει κάποιο στόχο, αν προσπαθήσει ικανοποιητικά. Η μεταβλητή αυτή μπορεί να πάρει τιμές από το 0 μέχρι το 1, με το 0 να σημαίνει πως το άτομο δεν προσδοκά καθόλου πως θα πετύχει ένα στόχο, ενώ αντίθετα το 1 σημαίνει πως το άτομο αναμένει την απόλυτη επιτυχία.

Η μεταβλητή «συντελεστικότητα» ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο αναμένει ένα άτομο πως θα ανταμειφθεί για την προσπάθεια που θα καταβάλλει. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα άτομα θέτουν πάντοτε το ερώτημα «τί θα κερδίσω εγώ αν επιτύχω αυτόν το στόχο;».

Η τρίτη μεταβλητή, το «σθένος» αποτελεί το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδει το άτομο στην αναμενόμενη αμοιβή. Επομένως η μεταβλητή αυτή σχετίζεται άμεσα με το πόσο σημαντική θεωρεί ένα άτομο μια αμοιβή.

Εφόσον η σχέση των τριών παραπάνω μεταβλητών είναι πολλαπλασιαστική, αν κάποια από αυτές μειωθεί ή μηδενιστεί, τότε είναι αυτονόητο πως θα μειωθεί ή θα μηδενιστεί και το γινόμενο τους, δηλαδή η παρώθηση.

Σύμφωνα με τον Newson (1990, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) η θεωρία των προσδοκιών προσφέρει αρκετές χρήσιμες υποδείξεις για την αποτελεσματική ηγεσία, καθώς βοηθά τα διοικητικά στελέχη να σχεδιάσουν ένα αποτελεσματικό εργασιακό περιβάλλον, λαμβάνοντας αναγκαστικά υπόψη τους τις διαφορές που παρατηρούνται στις διάφορες καταστάσεις. Ένας ηγέτης θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές των εργαζομένων και να προσπαθεί πάντοτε ώστε και οι τρεις προαναφερθείσες μεταβλητές να ικανοποιούνται ισόρροπα, μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού, προκειμένου οι εργαζόμενοι να συντελούν στην ευημερία και την ανάπτυξή του.

2.7.5 Η θεωρία της ισότητας του Adams

Η θεωρία της ισότητας ή της δίκαιης μεταχείρισης διατυπώθηκε από τον Adams (1965) και στηρίζεται στην αρχή ότι ένας εργαζόμενος επιθυμεί δίκαιη μεταχείριση σε σύγκριση με τα άλλα μέλη του οργανισμού. Ο κάθε εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη υποκειμενικά, συγκρίνοντας αυτά που ο ίδιος προσφέρει στον οργανισμό και αυτά που απολαμβάνει απ' αυτόν με τα αντίστοιχα των άλλων εργαζομένων που έχουν παρόμοιες θέσεις ή εκτελούν παραπλήσιες εργασίες. Μέσα λοιπόν από τη σύγκριση αυτή δημιουργείται στον εργαζόμενο ένα αίσθημα ικανοποίησης ή αδικίας. Αν ο εργαζόμενος νιώσει το αίσθημα της άνισης μεταχείρισης από την ηγεσία, τότε μπορεί να δυσαρεστηθεί και να κρατήσει μια αρνητική στάση απέναντι στην εργασία. Αν αντίθετα διαπιστώσει δίκαιη μεταχείριση, τότε θα αισθάνεται ευχαριστημένο με την υπάρχουσα κατάσταση, χωρίς ωστόσο να προβλέπεται αλλαγή στην απόδοσή του.

Η θεωρία της ισότητας δεν εξηγεί επαρκώς τον τρόπο και τα κριτήρια υπολογισμού της προσφοράς και της ανταμοιβής από τον εργαζόμενο, ωστόσο όμως μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τα διοικητικά στελέχη να κατανοήσουν το φαινόμενο της παρακίνησης από μια άλλη οπτική γωνία, μέσω του αισθήματος της αδικίας που μπορεί να υπάρχει στους εργαζόμενους του οργανισμού τους (Σαΐτης, 2007, σ. 212).

2.7.6 Η θεωρία της απόδοσης

Η θεωρία αυτή θεωρείται από τις πιο σύγχρονες, βασίστηκε κυρίως σε έρευνες που πραγματοποίησε ο Bernard Weiner και υποστηρίζει ότι η παρώθηση σχετίζεται άμεσα με το πού αποδίδει το άτομο την επιτυχία ή την αποτυχία. Η εξήγηση δηλαδή που δίνουν τα άτομα για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες που έχουν βιώσει, αποτελεί παρωθητική δύναμη για τις μελλοντικές τους ενέργειες.

Οι εξηγήσεις που δίνουν τα άτομα για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις διαστάσεις:

1. την πηγή της αιτιότητας. Η επιτυχία ή η αποτυχία μπορεί να αποδοθεί σε εσωτερικούς παράγοντες (προσπάθεια, ικανότητα) ή εξωτερικούς, οι οποίοι δεν ελέγχονται από τα άτομα (δυσκολία στόχου, τύχη).
2. Τη σταθερότητα που μπορεί να έχει η αιτία μιας επιτυχίας ή μιας αποτυχίας.
3. Το βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να ελέγξουν την αιτία της επιτυχίας ή της αποτυχίας.

Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις, τα άτομα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα αυτά που δεν θεωρούν σταθερούς τους λόγους της επιτυχίας ή της αποτυχίας και δίνουν μεγάλη σημασία στην προσπάθεια. Είναι ανοιχτά σε προκλήσεις, χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές, πιστεύουν στη σκληρή δουλειά και αντιλαμβάνονται την αποτυχία ως πρόκληση για βελτίωση. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα άτομα, τα οποία θεωρούν σταθερούς τους λόγους της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Τους ενδιαφέρει μόνο η επίδοση και το αποτέλεσμα, θεωρούν την αποτυχία ως μια ένδειξη ανικανότητας και αποθαρρύνονται ευκολότερα (Πασιαρδής, 2004, σ. 78-79).

Η θεωρία της απόδοσης είναι πολύ σημαντική για την ερμηνεία της συμπεριφοράς των εργαζομένων, αλλά και του ηγέτη. Και οι δύο πλευρές θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση των θετικών παραμέτρων της πρώτης κατηγορίας.

2.7.7 Η θεωρία της αυτοεπάρκειας

Η αυτοεπάρκεια είναι η κρίση ενός προσώπου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης που απαιτείται για να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης (Bandura, 1997, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) και αποτελεί τον πιο σημαντικό δείκτη αυτογνωσίας. Σε αντίθεση με τη θεωρία της

απόδοσης που εστίαζε στο παρελθόν, η θεωρία της επάρκειας αντιπροσωπεύει τις μελλοντικές προσδοκίες των ατόμων.

Η αυτοεπάρκεια μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη και καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα θα εμμένουν στην επίλυση προβλημάτων, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Ενδυναμώνεται κυρίως από τέσσερις πηγές: την εμπειρία, την αναπαράσταση, τη λεκτική πειθώ και τη φυσιολογική διέγερση.

Η αυτοεπάρκεια σχετίζεται με την παραγωγικότητα στην εργασία, με την αντιμετώπιση δύσκολων εργασιών, με την επιλογή καριέρας, με τη μάθηση και την επίτευξη ανώτερων στόχων, καθώς επίσης και με την προσαρμοστικότητα των ανθρώπων στις νέες τεχνολογίες (Πασιαρδής, 2004, σ. 80-81).

2.7.8 Αξιοποίηση των θεωριών παρώθησης στο χώρο του σχολείου

Καταλήγοντας σε ένα γενικό συμπέρασμα, με βάση τις παραπάνω θεωρίες παρώθησης που παρουσιάστηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι πολύ σημαντικό για έναν ηγέτη να δημιουργεί τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, έτσι ώστε ο εργαζόμενος να έχει κίνητρα για να εργάζεται καλύτερα και αποδοτικότερα για το συμφέρον του οργανισμού, αλλά και προς όφελος του ίδιου του εαυτού του.

Σύμφωνα με τον Παγκάκη (2000, σ. 13), «η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη, γιατί ο κάθε άνθρωπος, ο κάθε εργαζόμενος έχει τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του αδυναμίες, τα δικά του προτερήματα και επιζητεί την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών. Η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα έχει άμεση σχέση, όχι μόνο με την ικανοποίηση των στόχων του οργανισμού, αλλά και των ιδίων των εργαζομένων, κάτι που απαιτεί την κατανόηση των ανθρωπίνων αναγκών, που είναι υπεύθυνες για την αποτελεσματική παρακίνηση των εργαζομένων».

Σε οργανισμούς όπως τα σχολεία, τα νοσοκομεία και τα πανεπιστήμια, όπου το προσωπικό πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, οι βασικές κινητήριες δυνάμεις προέρχονται κυρίως από το βαθμό αυτοεπάρκειας που νιώθουν οι εργαζόμενοι και από το βαθμό ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων. Για το λόγο αυτό πρέπει οι εργαζόμενοι να αφήνονται ελεύθεροι να επιλέγουν μόνοι τους τις μεθόδους που θεωρούν ως καταλληλότερες για την επιτέλεση του έργου τους. Με τον τρόπο αυτό θα είναι πιο αποδοτικοί και θα αισθάνονται μεγαλύτερο ενθουσιασμό στο χώρο εργασίας τους (Πασιαρδής, 2004, σ. 81).

Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999) οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, όπως η ελευθερία δράσης, η δυνατότητα δημιουργίας, μάθησης και ολοκλήρωσης καθώς και η ευθύνη είναι αυτά που ελκύουν τον εργαζόμενο και τον ωθούν να καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου.

Όλες οι θεωρίες παρώθησης που παρουσιάστηκαν, μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια ενός αποτελεσματικού ηγέτη, τα οποία και θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν στην αναβάθμιση και τον αδιάκοπο εμπλουτισμό της ποιότητας και την αποτελεσματικότητας της ηγεσίας του, σε όποιο χώρο κι αν δρατηριοποιείται.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 81), «είναι πολύ σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να έχουν υπόψη τους τουλάχιστον τα σημαντικότερα ευρήματα από τις έρευνες για την παρώθηση των εκπαιδευτικών και ανάλογα να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα υποβοηθήσουν τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία μας».

B' ΜΕΡΟΣ

2.8 Αποτελεσματικό Σχολείο – Αποτελεσματικός Σχολικός Ηγέτης

2.8.1 Σχολική Αποτελεσματικότητα-Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου

Οι ταχύτατες αλλαγές που έχουν συντελεστεί κατά τα τελευταία χρόνια (έκρηξη στον τομέα των γνώσεων, ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, μετανάστευση) επηρέασαν άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα των διαφόρων κοινωνιών, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και ταυτοχρόνως είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Η οποιαδήποτε λοιπόν κοινωνική αλλαγή, έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται άμεσα και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν στην πραγματικότητα μια μικρογραφία των κοινωνικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2004, σ. 99).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το ευμετάβλητο κοινωνικό περιβάλλον το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει όσο το δυνατόν πληρέστερα την αποστολή του και να βοηθήσει τις σχολικές του μονάδες, έτσι ώστε αυτές να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να γίνεται πολύς λόγος για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του σχολείου και τίθεται το ζήτημα κατά πόσο μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι έννοιες «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας επεκτείνουν την επίδρασή της στον εκπαιδευτικό χώρο και διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπαϊωάννου, 2009). Ένα λοιπόν από τα σημαντικότερα ζητήματα της εποχής μας είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ωστόσο όμως πρόκειται για ένα θέμα που προκαλεί πληθώρα αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, τόσο σε πολιτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Όπως επισημαίνουν οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο και οι δύο περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία (σ. 15).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2001, σ. 39-40) η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο του σχολείου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επιτεύγματα μαθητών κ.ά) δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Παράλληλα διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες.

Η έννοια του «αποτελεσματικού» σχολείου δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένη. Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2007) κάποιοι θεωρούν ότι το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να παρέχει κυρίως στους μαθητές χρήσιμες γνώσεις για τη μετέπειτα ζωή τους. Οι Hoy & Ferguson (1989) υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων. Κατά τον Lezotte (1989) ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα. Τέλος, σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001) η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν το σχολείο την επιδεικνύει ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Ποιά είναι όμως τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου; Σύμφωνα με τον Καψάλη (2005) τα χαρακτηριστικά αυτά είναι διαφορετικά από τη σκοπιά των μαθητών, του εκπαιδευτικού, των γονέων και της κοινωνίας:

Α. Ένα αποτελεσματικό σχολείο από την σκοπιά των μαθητών

- Δίνει ευκαιρίες για αυτενεργό και δημιουργική μάθηση
- Βοηθάει το μαθητή εξατομικευμένα
- Βοηθάει το μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του
- Εξασφαλίζει στο μαθητή τη βεβαιότητα ότι είναι αποδεκτός και παίρνεται στα σοβαρά
- Εξασφαλίζει στο μαθητή βιώματα επιτυχίας
- Είναι απλό στην οργάνωσή του, ώστε να έχει εποπτεία ο μαθητής των διαδικασιών και των αποφάσεων που τον αφορούν
- Δίνει στο μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι του συμπεριφέρονται δίκαια
- Δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσει το σχολείο ως χώρο ζωής του και να τον ζει ως τέτοιο

Β. Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού γίνεται αποδεκτό ως χώρος εργασίας, στον οποίο:

- Εργάζεται ευχαρίστως
- Κάνει καλό μάθημα
- Συνεργάζεται αρμονικά με μαθητές, γονείς και συναδέλφους
- Αισθάνεται άνετα
- Αισθάνεται ενσωματωμένος στο σύλλογο διδασκόντων
- Έχει επαγγελματικές επιτυχίες και αισθάνεται ικανοποιημένος
- Απολαμβάνει τα περιθώρια της επαγγελματικής του αυτονομίας
- Αισθάνεται ότι τον μεταχειρίζονται δίκαια
- Δέχεται έπαινο και αναγνώριση
- Έχει σταθερές ομάδες αναφοράς
- Αισθάνεται την όλη ατμόσφαιρα χωρίς σοβαρές συγκρούσεις
- Είναι ευχαριστημένος με την υλικοτεχνική υποδομή

Γ. Από τη σκοπιά των γονέων, σε ένα αποτελεσματικό σχολείο:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι προσιτοί
- Τα παιδιά τους αντιμετωπίζονται και αξιολογούνται δίκαια
- Οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται από διαφάνεια

- Οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί παιδαγωγοί και κατέχουν το αντικείμενο διδασκαλίας
- Οι μαθητές δέχονται κίνητρα μάθησης
- Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται και βοηθιέται εξατομικευμένα
- Το σχολείο εργάζεται με στόχους και με πρόγραμμα
- Ο προσανατολισμός είναι να εξασφαλίσει στον κάθε μαθητή την υψηλότερη δυνατή εκπαιδευτική βαθμίδα

Δ. Από τη σκοπιά της κοινωνίας, ένα αποτελεσματικό σχολείο εξασφαλίζει στον κάθε μαθητή:

- Τη δυνατότητα συμμετοχής στον κόσμο του επαγγέλματος και της εργασίας
- Τη δυνατότητα ώριμης και υπεύθυνης συμμετοχής στα κοινά
- Το ενδιαφέρον για τα κοινά
- Τη δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής κινητικότητας
- Την άσκηση κοινωνικών και εργασιακών αρετών (συνεργατικότητα, ακρίβεια, επιμέλεια κλπ.).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, παραμένει ένα θέμα εξαιρετικά πολύπλοκο (Παμουκτσόγλου, 2001). Η Παπαναούμ (2001) διαπιστώνει ότι ο ορισμός για το αποτελεσματικό σχολείο μεταβλήθηκε στο πέρασμα του χρόνου με τη χρήση διαφόρων κριτηρίων και αναφέρει χαρακτηριστικά πως «διαμορφώνεται σταδιακά ένας νέος ορισμός περισσότερο ευαίσθητος στο «πλαίσιο», βασισμένος μάλλον στη βελτίωση του σχολείου παρά στην αποτελεσματικότητά του. Τα σχολεία θεωρούνται αποτελεσματικά όταν βελτιώνονται ως σύνολο» (σ. 41).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως για να είναι ένα σχολείο όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό, θα πρέπει να δώσει έμφαση σε επτά παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 109) συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. *Εκπαιδευτική ηγεσία – οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου*: ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την εγκαθίδρυση αγαστής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορεί να μεταδίδει σε αυτούς την αποστολή του σχολείου.

2. *Διαπροσωπικές σχέσεις* : η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος λειτουργεί διευκολυντικά για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί την καλύτερη εγγύηση για την πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας.
3. *Έμφαση στη σχολική διδασκαλία*: ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία έχει πολύ μεγάλη σημασία, όπως επίσης και η ύπαρξη υψηλού επιπέδου αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.
4. *Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές*: όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με επιτυχία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.
5. *Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*: η αξιολόγηση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνεται με τη μέτρηση της μαθητικής επίδοσης.
6. *Συμμετοχή οικογένειας και συνεργασία οικογένειας-σχολείου*: η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία.
7. *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο*: με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αποκέντρωση και παρέχεται περισσότερη ευελιξία στη σχολική μονάδα, ώστε να δώσει έμφαση στις πραγματικές της ανάγκες, τις οποίες είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, ότι η δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου, απαιτεί την ύπαρξη μιας σειράς από προϋποθέσεις. Οι περισσότερες από αυτές έχουν ως αφετηρία τους το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται μέσα στα πλαίσια του συνεχώς μεταβαλλόμενου και πολυσύνθετου ρόλου του, να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο, αλλά και να διατηρήσει στη συνέχεια την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε υψηλό επίπεδο, προς όφελος όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.8.2 Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο διευθυντής ενός σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας που ηγείται. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) ο ρόλος του είναι εκ των πραγμάτων σύνθετος, γιατί σχετίζεται με την

επιτέλεση δύο μεγάλων κατηγοριών καθηκόντων: η πρώτη έχει σχέση με τις διοικητικές (γραφειοκρατικές) υποθέσεις του σχολείου (π.χ. διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση σχολικού αρχείου κ.ά.), ενώ η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και συγκεκριμένα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου.

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, όπως περιγράφεται στο Νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/1985, τ. Α'), κεφ. Δ', άρθρο 11, ο διευθυντής είναι ο προϊστάμενος του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι υπεύθυνος, κατά κύριο λόγο, «για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών». Το γεγονός αυτό, με δεδομένο τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει οδηγήσει επί πολλές δεκαετίες τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης στην επιτέλεση ενός ρόλου, που είναι κατεξοχήν γραφειοκρατικός. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Καταβάτη (2003, σ. 191) «ο διευθυντής ακολουθεί αυστηρά ένα νομικό πλαίσιο που τυποποιεί στο πιο μεγάλο μέρος τα καθήκοντά του, με αποτέλεσμα η λειτουργία του σχολείου να στηρίζεται σε ένα αυστηρά προσδιορισμένο σύμπλεγμα κανόνων που καθορίζουν με λεπτομέρεια το σκοπό, τις μεθόδους και κάθε εκπαιδευτική και διοικητική πράξη».

Τα τελευταία όμως χρόνια, με την επικράτηση πολλών αλλαγών σε διεθνές επίπεδο που δημιούργησαν ένα πολύ ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, παρουσιάζεται το φαινόμενο τα περισσότερα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως αυτό της χώρας μας, να τείνουν να χαλαρώνουν ως προς τον κεντρικό έλεγχο (Μελισσόπουλος, 2006).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μεταστροφή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, προς ένα διαφορετικό μοντέλο διευθυντή, κάτι που άρχισε να διαφαίνεται και από την ακριβή περιγραφή των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως αυτά καθορίζονται, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β').

Με βάση την ανωτέρω Υπουργική Απόφαση, ο νέος ρόλος του διευθυντή είναι πολυσύνθετος και προσδιορίζεται από την αξιοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων, το συντονισμό εκπαιδευτικών και μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη διατήρηση ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και κοινωνικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να συνεργάζονται από κοινού αρμονικά, για την επιτυχία των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης

(Μελισσόπουλος, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Στραβάκου (2003, σ. 27) «ο διευθυντής σήμερα είναι εκείνος, ο οποίος έχοντας γνώσεις επιστημονικές σχετικά με τη συμπεριφορά του ατόμου και τη διάρθρωση των ανθρώπινων και διαπροσωπικών σχέσεων, μπορεί με ευχέρεια να μεταδώσει, σ' ένα πραγματικά δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους μαθητές, τις νέες απόψεις και αντιλήψεις για την αποστολή του σχολείου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της σχολικής μονάδας».

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, που καλείται να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, να υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς του στόχους και να προωθεί την καινοτομία, απαιτεί έναν διευθυντή που θα είναι υπεύθυνος, όχι μόνο για την ομαλή λειτουργία του, αλλά και για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά του (Καταβάτη, 2003). Σύμφωνα με τους Γεωργιάδου και Καμπουρίδη (2005, σ. 124) «ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (μαθητές, δασκάλους, γονείς)».

Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να επιτελέσει τις λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες σύμφωνα με την Καταβάτη (2003) είναι οι ακόλουθες:

✚ A) **Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός-Προγραμματισμός:** λειτουργία που προδιαγράφει το τί πρέπει να γίνει, πώς, πότε και από ποιον. Αποτελεί βασικό στοιχείο διοίκησης, γιατί κατευθύνει και προβλέπει την οργανωτική δράση της μονάδας.

✚ B) **Η Οργάνωση:** προσδιορίζει την τυπική δομή, το είδος και τη συμπεριφορά όλων των οργανωσιακών στοιχείων που χρειάζονται για την επίτευξη των σκοπών της μονάδας. Έτσι με αυτήν κάθε μέλος μπορεί να κατανοεί καλύτερα τη σχέση και την αποστολή του και να συμμετέχει συνειδητά στην επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού.

✚ Γ) **Η Διεύθυνση:** αναφέρεται στην καθοδήγηση του ανθρώπινου παράγοντα και την αποτελεσματική παρακίνησή του, για να εξασφαλιστεί έτσι μεγαλύτερη απόδοση προς το συμφέρον της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να φροντίζει για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που είναι απαραίτητο για τη διατήρηση της συνοχής και της συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών φορέων και να δρα ως μέσο για προσωπική και ομαδική ανάπτυξη.

✚ Δ) **Ο έλεγχος και η αξιολόγηση:** σε αυτή τη διοικητική λειτουργία αναφέρεται η εξέταση, η αξιολόγηση και η μέτρηση του οργανωτικού έργου της

μονάδας, η αξιολόγηση του αποτελέσματος και της απόδοσης, η εντόπιση των αποκλίσεων και η διάγνωση των αιτίων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη υστέρηση, καθώς και η λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας της μονάδας. Η διαδικασία του ελέγχου και της αξιολόγησης εφαρμόζεται σε πρόσωπα, πράξεις ή ενέργειες, εκτείνεται σε όλα τα οργανωτικά επίπεδα της μονάδας και έχει ως αντικείμενο να αποκαλύψει τυχόν αδυναμίες ή λάθη, να εντοπίσει τα προβλήματα, να ιεραρχήσει τους στόχους, να αναδείξει δυνατότητες, να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να αποτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο και να το επανασχεδιάσει (σ. 191-192).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό, με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, ότι «η διοίκηση του σχολείου απαιτεί πλέον στρατηγική, γνώσεις μάλιστα και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση, πράγμα που μεταφράζεται σε ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, επίτευξη στόχων, προγραμματισμός, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και πολλά άλλα» (Παπαϊωάννου, 2009, σ. 52-53).

Για να μπορέσει όμως ο σύγχρονος διευθυντής να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ρόλου του με επιτυχία, θα πρέπει να αναβαθμιστεί σε διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος θα είναι σε θέση να αποτελεί πηγή έμπνευσης, εμπνύχωσης και καθοδήγησης για τα μέλη της ομάδας που ηγείται, προκειμένου να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθότερες αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και κατόπιν να τα εκτελούν.

Ο διευθυντής-ηγέτης όμως, θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες, που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του και οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα στην ενότητα που ακολουθεί.

2.8.3 Ο Διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης-Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαϊτής, 2007, σ. 145). Σύμφωνα με τους Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (2005) ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη, ο οποίος δίνει ζωή

στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του οργανισμού και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα (σ. 128). Ο Sergiovanni (1990) τονίζει ότι «η θέση του διευθυντή είναι πολύ σημαντική. Κανείς άλλος στο σχολείο δε μπορεί να συμβάλει όσο αυτός στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητάς του» (σ. 99). Γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bass & Stogdill (1990, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000) «η ηγεσία κάνει την «κρίσιμη διαφορά» στην επιτυχία ή όχι των οργανισμών, σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, στην εκπαίδευση και την εκκλησία, στο εμπόριο και τις επιχειρήσεις, στο στρατό και την πολιτική» (σ. 137).

Ο Cleveland (1986, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004,) μελετώντας πολιτικούς και κυβερνητικούς ηγέτες, κατέγραψε επτά ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Αν και η έρευνά του αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα χαρακτηριστικά ή καλύτερα οι ιδιότητες που ανακάλυψε, έχουν εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:

- α) μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια. Έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του.
- β) ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέπτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.
- γ) μια στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν για να ριψοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγει.
- δ) ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί.
- ε) την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε.
- στ) μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία (σ. 26).

Ο Morgan (1996) θεωρεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, έτσι ώστε να:

- 1) βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
- 2) λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο κι όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται.
- 3) δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- 4) δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.

- 5) εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
- 6) αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
- 7) αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
- 8) αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- 9) παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
- 10) παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
- 11) κάνει προσωπικές επαφές και συνδέεται στενά με τους συνεργάτες του.
- 12) διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
- 13) ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000) σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των βασικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή –ηγέτη, αναφέρουν ότι πρέπει να έχει όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου που διευθύνει, να εξασφαλίζει την υποστήριξη όλων για την υλοποίηση αυτού του οράματος, να συντονίζει την εργασία του σχολείου αναθέτοντας ρόλους και υπευθυνότητες, να ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση σχεδιασμού και εφαρμογής αλλαγών, να είναι έτοιμος να αναθέσει υπευθυνότητες και να αναγνωρίσει τη συμβολή των συναδέλφων του, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους και να φροντίζει να κρατά όλους ενήμερους για τα σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις, να αποστασιοποιείται από την τρέχουσα πορεία εργασιών και έτσι να έχει τη δυνατότητα να επανεξετάζει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται και να προλαμβάνει προβλήματα και να αξιοποιεί ευκαιρίες, να νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο, τα μέλη και την καλή του φήμη, να εκτιμά με αντικειμενικότητα τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες, έτσι ώστε να αξιοποιεί τις καλύτερες πρακτικές και να περιορίζει τα ελλείμματα, να δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους, προσωπικό και μαθητές και τέλος, να αναγνωρίζει ότι όλοι έχουν ανάγκη υποστήριξης και ενθάρρυνσης για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους (σ. 138-139).

Ο Λαΐνας (2004, όπ. αναφ. στη Χριστοδούλου, 2007) αναφέρει πως ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το να μπορεί να:

- ❖ Διαμορφώνει και να προωθεί κοινό όραμα για το σχολείο και αίσθημα κοινής αποστολής για το προσωπικό.
- ❖ Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.
- ❖ Αναγνωρίζει τη σημασία και να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα.
- ❖ Διαμορφώνει και να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μάθηση.
- ❖ Δίνει έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου (σ. 17-19).

Ο Σαΐτης (2005) θεωρεί πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα:

- Να κατανέμει σωστά τόσο το διδακτικό, όσο και το εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, κάνοντας την κατανομή με βάση τα προσόντα των διδασκόντων και πάντοτε ύστερα από δημοκρατική διαδικασία.
- Να παρακινεί τους δασκάλους, ώστε να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, υποστηρίζοντας τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και κάνοντάς τον να νιώθει αξιόλογος.
- Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να περιορίσει τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγεί και να ηγηθεί των συνεργατών του.
- Να λειτουργεί ως ένας παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Αυτός ο ρόλος του διευθυντή σχετίζεται κυρίως με τη διοικητική καθοδήγηση και ενδυνάμωση των συνεργατών του. Πρέπει ο διευθυντής να δίνει ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του να εξελίσσονται σταδιακά και να αποκτούν διοικητικές εμπειρίες, έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, όταν κάποτε προαχθούν σε διευθυντική-ηγετική θέση.
- Να επιλύει σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, του οποίου τα μέλη έχουν πολλές φορές διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις, οι οποίες πιθανό να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Ο ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα και τις συγκρούσεις κατά τρόπο επωφελή, τόσο για το σχολείο, όσο και για τους εκπαιδευτικούς του.

- Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Ο ηγέτης πρέπει να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.
- Να χειρίζεται με επιτυχία το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται αρμονικά με όλους τους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε αυτοί να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος αναφέρεται επίσης και στην προστασία του σχολείου από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις (σ. 256-258).

Οι Hoy & Miskel (2008, σ. 424) ταξινομούν τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες:

- την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα
- την εργασιακή παρακίνηση, που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες, και
- τις δεξιότητες, που αποτελούν οι τεχνικές, διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

Με βάση την ανωτέρω παράθεση των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η επίτευξη, αλλά και η συνεχής βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, έχει ως σημείο αναφοράς της το σχολικό ηγέτη. Αυτός είναι ο παράγοντας εκείνος που μπορεί να συμβάλλει με ποικίλους τρόπους, στην προσπάθεια για συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου του, μέσα από ένα πλέγμα ενεργειών, οι οποίες παρατίθενται στην επόμενη ενότητα.

2.8.4 Η συμβολή του Διευθυντή στην εγκαθίδρυση και προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αποτελεί τον βασικό συντελεστή στη δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος για μάθηση, το οποίο άλλωστε και αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο Μαραθεύτης (1981) υποστηρίζει ότι μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 216) ένας τέτοιος ηγέτης γνωρίζει πώς να βοηθά τους

εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και θα ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες. Έχει το δικό του όραμα για το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και υψηλές προσδοκίες για τον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς του. Ο ίδιος έχει ανοιχτούς ορίζοντες και είναι πάντα έτοιμος να μάθει από τους άλλους (Leithwood et al., 2006). Δε σταματά ποτέ να μαθαίνει, είναι δια βίου μαθητής και προσπαθεί με κάθε τρόπο να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του, να προσθέσει περισσότερα στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη κατέχει (Πασιαρδής, 2004, σ. 217).

Η δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος που προαναφέρθηκε, καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που ακολουθεί ο σχολικός ηγέτης. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους και τους δίνουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, ακολουθώντας πάντοτε δημοκρατικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) ο αποτελεσματικός διευθυντής λειτουργεί αποκεντρωτικά, αναλαμβάνοντας άλλοτε το ρόλο του συμβούλου για το προσωπικό του και άλλοτε υιοθετώντας ο ίδιος το ρόλο του πελάτη και αντιμετωπίζοντας το προσωπικό του ως σύμβουλο, που μπορεί να του προσφέρει βοήθεια και πληροφορίες. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004) σε οργανισμούς όπου το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, όπως τα σχολεία ή τα πανεπιστήμια, σημαντική κινητήρια δύναμη αποτελεί ο βαθμός αυτοεπάρκειας και ο βαθμός ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί, για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως απλοί εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων (σ. 81). Η λήψη αποφάσεων είναι ένα έργο κρίσιμο για τα στελέχη της εκπαίδευσης και για να έχουν οι αποφάσεις τους θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να εκφράζουν τη φιλοσοφία τους και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των στόχων τους (Παπασταμάτης, 2005, σ. 110).

Ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ευθύνη να μετατρέψει το σχολείο του σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές. Η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να ανταποκριθεί ταχύτερα στην αλλαγή (Stoll, Fink & Earl, 2003; Stoll & Louis, 2007), να συνεισφέρει τα μέγιστα στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Roberts & Pruitt, 2003) και να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006). Ο Bezzina (2008)

υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός σχολείου στη δημιουργία μιας τέτοιας «κοινότητας μάθησης» συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γι' αυτό το λόγο ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δίνει μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Παπαϊωάννου, 2009). Σύμφωνα με τον Day (2003, σ.191) η συνεχιζόμενη και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολείων να βελτιωθούν και να εξελιχθούν. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Southworth (2008) οι πιο επιτυχημένοι οργανισμοί επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους (σ. 431). Ο διευθυντής λοιπόν, μπορεί και πρέπει να εκπονήσει σχέδια ανάπτυξης και επιμόρφωσης του προσωπικού προς όφελος όλου του σχολείου (Ιορδανίδης, 2005, σ. 139).

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αποτελεί επίσης και τον κύριο φορέα εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Day, 2007; Hall & Hord, 1987; Μελισσόπουλος, 2006; Πασιαρδής, 2004; Ράπτης, 2006). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 216) οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές. Η επιτυχία ή η αποτυχία δηλαδή των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προσωπικό ενδιαφέρον του διευθυντή. Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Andrews & Soder (1987) το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (σ. 6).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν κλείνεται στο γραφείο του, αλλά κινείται διαρκώς μέσα στο σχολείο, παρακολουθεί τη σχολική ζωή, προσφέρει βοήθεια και προτείνει λύσεις. Σύμφωνα με έρευνα του Σαΐτη (2002) οι αποτελεσματικοί - επιτυχημένοι διευθυντές αφιερώνουν κατά 50% περισσότερο χρόνο σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με προβλήματα που αφορούν στη διδασκαλία, ενώ οι λιγότερο αποτελεσματικοί-επιτυχημένοι περνούν τον περισσότερο χρόνο στο γραφείο τους και ασχολούνται περισσότερο με τα διοικητικά τους καθήκοντα (σ. 135).

Ένας διευθυντής που παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο του, είναι σε θέση να ελέγχει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού της έργου, να αξιολογεί τη συνολική προσπάθεια και να προσδιορίζει το βαθμό επιτυχίας. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2005, σ. 143) η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία σε κάθε

εκπαιδευτικό να εκτιμήσει τις ικανότητές του και τα συλλογικά επιτεύγματα του οργανισμού μαζί με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια μιας εσωτερικής αξιολόγησης, ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη είναι ενεργός και οδηγεί στη συνεργασία, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τον αυτοέλεγχο, τη βελτίωση της μελλοντικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Gurr & Drysdale, 2005; Lawlor & Sills, 1999; Penlington et al., 2008; Southworth, 2008; West et al., 2005).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να αναδειχθεί στην ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες και τα όνειρα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας γενικότερα (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σ. 121). Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992) ο τρόπος αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο τρόπος χειρισμού όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη (σ. 312).

Οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (2005) θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτή, εμπνευστή και συντονιστή του οράματος και της αποστολής του σχολείου που παράγει έργο ποιοτικό και αποτελεσματικό καθίσταται πλέον πρωταρχικής σημασίας. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή-ηγέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1 Εισαγωγή

Οι ερευνητικές μέθοδοι ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996, σ. 67).

Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 2000; Mason, 2003), διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλές και συχνά αντίθετες απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε προσέγγισης. Η επιλογή της μίας ή της άλλης μεθόδου έχει σχέση με το πρόβλημα που θέτει η έρευνα, τους στόχους της έρευνας, τα διαθέσιμα μέσα, τους τυχόν περιορισμούς, αλλά και τις ικανότητες του ερευνητή.

Στην πραγματοποίηση της έρευνάς μας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985), οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998, σ. 9-10).

Σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Σύμφωνα με τον Eisner (1991), ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν.

Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία, για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης έγινε γιατί δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διεξοδική και σε βάθος διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, σχετικά με τα θέματα που διαπραγματεύτηκε η παρούσα έρευνα, διότι όπως χαρακτηριστικά

αναφέρουν οι Πασχαλιώρη και Μίλεση (2005, σ. 23) «οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν τη λεπτομερειακή σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή».

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται η παρουσίαση του δείγματος, η ανάλυση της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, δηλαδή των μεθόδων, τεχνικών, μέσων, διαδικασίας και στο τέλος γίνεται περιγραφή του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων.

3.2 Το Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Το δείγμα της αποτελείται από δέκα (10) διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, έξι (6) άνδρες και τέσσερις (4) γυναίκες. Από αυτούς, οι εννέα (9) είναι διευθυντές σε δημόσια σχολεία, ενώ μία (1) διευθύντρια εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο του νομού.

Η ανωτέρω δειγματοληψία επιλέχθηκε κυρίως λόγω εντοπιότητας, αλλά και μόνιμης κατοικίας του ερευνητή. Κατά κύριο λόγο όμως, διότι λόγω της εργασιακής εμπειρίας του ερευνητή τα τελευταία οκτώ χρόνια ως εκπαιδευτικού στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατέστη δυνατό να προσφερθούν, λόγω εργασιακών συνθηκών, ευκαιρίες για γνωριμίες και συνεργασίες με αρκετούς διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων του νομού Μαγνησίας.

Η επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντών και διευθυντριών είχε ως αφετηρία της δύο άξονες: α) τη «φήμη» που είχαν ως «αποτελεσματικοί διευθυντές», μεταξύ των προϊσταμένων κλιμακίων διοίκησης, των συναδέλφων διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα και β) τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών, με δεδομένη την έλλειψη ενός συστήματος αξιολόγησης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την απουσία, κατ' επέκταση, επισήμων κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από τα κριτήρια αυτά: α) η ικανότητά τους για την πρόληψη συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου (Hoog & Johansson, 2005), β) η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο τους (Day, 2007), γ) η έμφαση που αποδίδουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού τους (Stoll & Louis, 2007), δ) η ύπαρξη εκ μέρους τους ενός οράματος

για την εκπαίδευση και το σχολείο τους (Moos et al., 2005), ε) η αφοσίωση και το πάθος που επιδεικνύουν στη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους (Gurr & Drysdale, 2005), στ) η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Day, 2009), ζ) η εκχώρηση διοικητικών αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς τους (Southworth, 2008), η) η ικανότητα για εγκαθίδρυση καθημερινής προσωπικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς τους (Harris, 2004), θ) η ανάληψη ρίσκου (Lawlor & Sills, 1999) και ι) ο βαθμός στον οποίο λειτουργούν ως πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς τους και εργάζονται συνεχώς μαζί τους για την υλοποίηση κοινά συμφωνηθέντων στόχων και επιδιώξεων (Niemann & Kotze, 2006).

Προηγήθηκαν συζητήσεις του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς πολλών σχολείων, με διευθυντές σχολικών μονάδων, με τους Προϊσταμένους των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, με γονείς μαθητών, αλλά και με συναδέλφους, στο χώρο εργασίας του ερευνητή, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας. Αφού τέθηκαν υπόψη όλων τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, ζητήθηκε από όλους τους παραπάνω εμπλεκόμενους να σημειώσουν σε ένα χαρτί ονόματα «αποτελεσματικών» διευθυντών, που πληρούσαν, σε ικανοποιητικό κατά τη γνώμη τους βαθμό, τα περισσότερα από τα κριτήρια αυτά. Ζητήθηκε επίσης και η άποψη του ίδιου του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, η οποία και είχε ιδιαίτερη βαρύτητα, στην τελική επιλογή των υποκειμένων της έρευνας, λόγω της πολυετούς εμπειρίας του στο χώρο της εκπαίδευσης.

Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω, δημιουργήθηκε μια άτυπη λίστα διευθυντών με φήμη και καλό όνομα στον εργασιακό τους χώρο. Σύμφωνα με τον Woods (1999, σ. 169), πρόκειται για ένα «δείγμα-χιονοστιβάδα», επειδή είναι ένα δείγμα που αναπτύσσεται μέσω προσωπικών συζητήσεων, επαφών και συστάσεων.

Στο νομό Μαγνησίας υπάρχουν 85 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1 ιδιωτική και 84 δημόσιες), οργανικότητας τετραθεσίου και άνω, σχολεία δηλαδή στα οποία προβλέπεται από το νόμο η τοποθέτηση διευθυντή/διευθύντριας, μέσω της κατάρτισης αξιολογικών πινάκων και συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών/διευθυντριών. Σε αυτά υπάρχουν 52 άνδρες διευθυντές (ποσοστό 61%) και 33 γυναίκες διευθύντριες (ποσοστό 39%). Με βάση τα ανωτέρω δεδομένα και για λόγους αντιπροσωπευτικότητας, επιλέχθηκε και η αντίστοιχη αναλογία στο δείγμα της έρευνάς μας, δηλαδή 6 άνδρες και 4 γυναίκες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.1 που ακολουθεί.

Πίνακας 3.1 *Περιγραφή Δείγματος*

	Σύνολο	Άνδρες Διευθυντές	Ποσοστό	Γυναίκες Διευθύντριες	Ποσοστό
Σχολικές Μονάδες Π.Ε. Ν. Μαγνησίας οργανικότητας 4/θεςίου και άνω (Δημόσιες και Ιδιωτικές)	85	52	61%	33	39%
Δείγμα	10	6	60%	4	40%

3.3 Διαδικασία Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε το Μάιο και ολοκληρώθηκε στα μέσα Ιουνίου του 2010, αφού προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στην αρχή, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές που επιλέχθηκαν, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την έρευνα, να τους γνωστοποιηθεί ο σκοπός της, αλλά και να παρουσιαστεί με συντομία η διαδικασία και τα μέσα που θα χρησιμοποιούνταν για την εκπόνησή της. Πραγματοποιήθηκε επίσης και μια σύντομη προσωπική επαφή με τους διευθυντές, για την επίλυση αποριών και την παροχή διευκρινίσεων, όπου αυτό ήταν αναγκαίο, με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των υποκειμένων της έρευνας. Ο ερευνητής, κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής, εξήγησε στους συμμετέχοντες ότι βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις, σχετικά με τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προσωπική επαφή με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολείων, γιατί όπως επισημαίνει και ο Βαβουρανάκης (1986), η καλλιέργεια φιλικού κλίματος μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας, μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει στην έρευνα και στην πραγματοποίηση των σκοπών της. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι και συνεργάστηκαν άπογα με τον συνεντευκτή, χωρίς να παρουσιαστεί το παραμικρό πρόβλημα.

3.4 Οι Συνεντεύξεις

Η βασική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας ήταν αυτή της συνέντευξης με τους συμμετέχοντες διευθυντές. Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την

επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα, με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992, σ. 307-308).

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τη συνέντευξη από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, έναν έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσίαν είναι ξένοι μεταξύ τους και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995, σ. 2).

Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993, σ. 128-129) «έχουν διαμορφωθεί και χρησιμοποιούνται τρία διαφορετικά είδη ερευνητικής συνέντευξης, τα οποία διαφέρουν ως προς το βαθμό δόμησης της διαδικασίας και τον βαθμό ελευθερίας που παρέχεται στον ερευνητή να την τροποποιήσει. Τα είδη αυτά είναι :

- A) Η πλήρως δομημένη συνέντευξη: σε αυτή τη μορφή συνέντευξης τα πάντα είναι εκ των προτέρων καθορισμένα και θα πρέπει χωρίς καμία παρέκκλιση, να τηρούνται από τον ερευνητή.
- B) Η ημι-δομημένη συνέντευξη: σε αυτή τη μορφή συνέντευξης παρέχεται σημαντική ελευθερία στον ερευνητή να τροποποιήσει τη διαδικασία καθ' οδόν και
- Γ) Η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη: σε αυτή τη μορφή συνέντευξης, ο ερευνητής θέτει στον εξεταζόμενο μερικά κεντρικά για το ερευνώμενο πρόβλημα θέματα και εξασφαλίζει τις απαιτούμενες πληροφορίες μέσα από ελεύθερη συζήτηση».

Από τα παραπάνω γίνεται φανερός ο λόγος επιλογής της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς αυτή δίνει μεγαλύτερη ελευθερία στους ερωτώμενους να διασαφηνίσουν περισσότερο τις απαντήσεις τους και τις απόψεις τους, γιατί ο ερευνητής μπορεί να προχωρήσει αυξάνοντας τον αριθμό των απαραίτητων προσδιορισμένων ερωτήσεων ή να υποβάλει συμπληρωματικές ερωτήσεις (Σιάρδος, 1997, σ. 192).

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί στις έρευνες με ποιοτικό προσανατολισμό βοηθούν στην

καλύτερη διερεύνηση του αντικειμένου και πολλές φορές προκαλούν μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να υποδείξουν νέες σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί μέχρι τώρα και επιτρέπουν στον ερευνητή να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος (Cohen & Manion, 2000, σ. 381), αλλά και γιατί δεν θέτουν περιορισμούς στον ερωτώμενο, ούτε στο είδος των απαντήσεων, αλλά ούτε και στον τρόπο διατύπωσής τους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ωστόσο, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μερικές φορές απαιτούν την παροχή διευκρινίσεων από τους ερωτώμενους και σε αυτό το σημείο απαιτείται μεγάλη προσοχή, ώστε να περιοριστούν οι επιρροές του ερευνητή. Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια, έτσι ώστε οι ερωτήσεις να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους στην παροχή συγκεκριμένων απαντήσεων, προκειμένου να μειωθεί στο ελάχιστο η επίδραση του ερευνητή στις απαντήσεις των ερωτώμενων και να αποφευχθεί ο κίνδυνος στρεβλώσεων.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, διαμορφώθηκαν με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κυρίως της ελληνικής, αλλά και της διεθνούς.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως παρατίθενται και στο παράρτημα της εργασίας, ομαδοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες. Η επιλογή των συγκεκριμένων αυτών αξόνων, είχε ως βάση τα πορίσματα των ερευνών και της σχετικής με την αποτελεσματική ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή, βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Ο άξονας I του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-6, διερευνά τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την προσωπική διάσταση του ρόλου τους (το λόγο για τον οποίο θέλησαν να αναλάβουν μια διευθυντική θέση, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, την αγάπη που νιώθουν για τη δουλειά τους, τις τυχόν συγκρούσεις μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, αν ένιωσαν ποτέ την επιθυμία να τα παρατήσουν, και πώς θα ήθελαν να τους θυμούνται μετά από χρόνια οι συνάδελφοί τους, όταν κάποτε θα πάνε να είναι διευθυντές/ντριες).

Ο άξονας II του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7-12, αφορά στην αυτό-αντίληψη του ρόλου τους ως διευθυντές, από τους ίδιους τους ερωτώμενους (πόση ευχέρεια έχουν για εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, αν υπάρχουν αποφάσεις τους που είναι στο μεταίχμιο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας, τα σημεία του σχολείου ως οργανισμού που τους βοηθούν ή δεν τους βοηθούν στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους, με ποιους τρόπους

ξεπερνούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται καθημερινά στην εκτέλεση του έργου τους, πώς βλέπουν μια ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, σε σχέση με την καλύτερη εκτέλεση των καθηκόντων τους και αν θα έφταναν στο σημείο να παρεκκλίνουν από τις επίσημες οδηγίες (εγκυκλίους) του Υπ.Δ.Β.Μ.Θ., αν έκριναν ότι αυτό θα ήταν προς όφελος του σχολείου τους).

Ο άξονας ΙΙΙ του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13-18, αφορά στις σχέσεις του διευθυντή με το προσωπικό του σχολείου (αν εκχωρούν διοικητικές ευθύνες στα μέλη της σχολικής τους μονάδας, κατά πόσο επιτυγχάνουν τη συναίνεση σε καθημερινά θέματα του σχολείου, αν επιδιώκουν την ενδοσχολική επιμόρφωση του προσωπικού τους, τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, τις μεθόδους παρακίνησης των υφισταμένων τους και τη θέση τους απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνολικά και το ρόλο που οι ίδιοι θα ήθελαν να διαδραματίσουν στα πλαίσια της αξιολόγησης).

Κρίθηκε σκόπιμο, πριν από την έναρξη της διαδικασίας των συνεντεύξεων, να προηγηθεί μία πιλοτική συνέντευξη, ώστε να ελεγχθεί σχολαστικά η πληρότητα των ερωτήσεων και η ευκολία κατανόησής τους εκ μέρους των ερωτώμενων, προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα που θα μπορούσαν να ματαιώσουν το σκοπό της έρευνας.

Για το λόγο αυτό, η πιλοτική συνέντευξη χρονομετρήθηκε, ώστε ο ερευνητής να μπορεί να προγραμματίζει καλύτερα το ραντεβού της κάθε συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών των σχολικών μονάδων, προκειμένου να συνδυαστούν και με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης.

3.5 Η Παρατήρηση

Σύμφωνα με τη Mason (2003, σ. 134), η παρατήρηση χρησιμοποιείται συνήθως όταν γίνεται αναφορά στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτουν τη διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου – διαδράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων κ.λ.π – που εξελίσσονται μέσα σε αυτό.

Ο Παρασκευόπουλος (1993), θεωρεί ότι η παρατήρηση είναι η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων, κυρίως για τις έρευνες, όπου το αντικείμενο της μελέτης είναι ευρεία-ποικίλα σύνολα συμπεριφοράς, η οποία αυθόρμητα και πηγαία εκτυλίσσεται στο φυσικό της περιβάλλον, καθώς επίσης και

στις έρευνες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και τη δυναμική των ομάδων. Η παρατήρηση λοιπόν μπορεί να είναι η πιο κατάλληλη κύρια μέθοδος, ωστόσο ο ερευνητής θα πρέπει να τη συνδυάσει με εκείνες τις μεθόδους (ή πηγές), οι οποίες αλληλοσυμπληρωνόμενες θα δημιουργήσουν μια τόσο πλήρη εικόνα των χώρων που ερευνά, όσο επιτρέπουν ο χρόνος και τα μέσα (Cohen & Manion, 1994, σ. 333-334).

Στα πλαίσια της έρευνας, έγινε προσπάθεια για τη διαφύλαξη της εγκυρότητας (validity). Με τον όρο εγκυρότητα «εννοούμε την αλήθεια, με άλλα λόγια το βαθμό στον οποίο μια άποψη, μια θέση, παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται» (Bird et al., 1999, σ. 55-56). Ως προς την εγκυρότητα των θέσεων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η λεγόμενη «τριγωνοποίηση». Η τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί ως «η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων» (Cohen & Manion, 2000, σ. 321, όπ. αναφ. στο Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005) ή όπως αναφέρει ο Denzin (1978, σ. 291) ως ο «συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Μέσω της τριγωνοποίησης εξασφαλίζεται «η αξιοπιστία των πηγών, στοιχείων, πληροφοριών, τεκμηρίων και γενικά η εγκυρότητα των δεδομένων» (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005, σ. 27). Όπως επισημαίνει και ο Woods (1999), η χρήση περισσότερων της μιας μεθόδων για την ανίχνευση των στοιχείων της έρευνας, αυξάνει την πιθανότητα τα στοιχεία αυτά να είναι έγκυρα (σ. 180).

Για το σκοπό αυτό, στη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων, εκτός από τη συνέντευξη και ο οδηγός καταγραφής.

3.6 Διαδικασία Επεξεργασίας Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν αρχικά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής αναζήτησης. Κατόπιν, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω της ατομικής συνέντευξης, για να διαπιστωθούν οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα υπό διαπραγμάτευση θέματα της έρευνας. Η όλη προσέγγιση ολοκληρώθηκε με την επιτόπια παρατήρηση που διεξήχθη στο χώρο των σχολικών μονάδων.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μετά από σχετική άδεια των συμμετεχόντων σε αυτές. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταγράφηκαν σε κείμενο, μέσω της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης.

Πρόκειται για μια διαδικασία κοπιαστική και χρονοβόρα, που όμως καταγράφει πιστά το λεκτικό περιεχόμενο των απαντήσεων (Bird et al, 1999, σ. 325). Σύμφωνα όμως με τους Measor & Woods (1998), το πρόβλημα έγκειται κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία. Στο σημείο αυτό, αποδείχθηκε πολύ σημαντική η βοήθεια του οδηγού καταγραφής, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, γίνεται αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως όταν από εδώ και πέρα θα γίνεται αναφορά στους διευθυντές-ηγέτες, πρόκειται για τους ηγέτες των σχολείων του νομού Μαγνησίας που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι για το σύνολο των ηγετών σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Γενικά Στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά έξι διευθυντές και τέσσερις διευθύντριες από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, εκ των οποίων οι εννέα εργάζονταν σε δημόσια σχολεία και μία εκπαιδευτικός ήταν διευθύντρια σε ιδιωτικό σχολείο. Από την ανάλυση του προκαταρκτικού τμήματος της συνέντευξης προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στον πίνακα 4.1. γίνεται μια παρουσίαση της ηλικίας, της διευθυντικής προϋπηρεσίας, της ηλικίας ανάληψης διευθυντικής θέσης, της συνολικής εργασιακής προϋπηρεσίας, αλλά και της ηλικίας διορισμού των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι, αλλά και τα όρια των τιμών, δηλαδή ανώτατη και κατώτατη τιμή κάθε φορά.

Πίνακας 4.1 Παρουσίαση εμπειρίας ηγετών σχολικών μονάδων

Περιγραφή δεδομένων (σε έτη)	Ηγέτες Σχολικής Μονάδας
Μέσος όρος ηλικίας	48,1
Όρια διαστήματος ηλικίας	37-54
Μέσος όρος ηλικίας διορισμού	22,5
Όρια διαστήματος ηλικίας διορισμού	20-25
Μέσος όρος εργασιακής υπηρεσίας	25,6
Όρια διαστήματος εργασιακής υπηρεσίας	14-32
Μέσος όρος ηλικίας ανάληψης διευθυντικής θέσης	42,5
Όρια διαστήματος ανάληψης διευθυντικής θέσης	28-50
Μέσος όρος διευθυντικής υπηρεσίας	5,6
Όρια διαστήματος διευθυντικής υπηρεσίας	1-16

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο, που προκύπτει από τον ανωτέρω πίνακα, είναι ο μέσος όρος ηλικίας διορισμού των διευθυντών (22,5 έτη), ενδεικτικό των πολύ αυξημένων αναγκών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ιδιαίτερα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν και οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν κατά χιλιάδες στη δημόσια εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές μάλιστα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση των διετών σπουδών τους στις τότε Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αξίζει επίσης να επισημανθεί και το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, βρίσκονται μέσα σε ένα μεγάλο όριο διαστήματος διευθυντικής υπηρεσίας (1-16 έτη), γεγονός που αποβαίνει ευεργετικό για τα αποτελέσματά της,

καθώς καταγράφονται στάσεις και αντιλήψεις, τόσο των νεότερων, όσο και των αρχαιότερων διευθυντών δημοτικών σχολείων.

Αντίστοιχα, στον πίνακα 4.2. που ακολουθεί, γίνεται παρουσίαση των τυπικών προσόντων των ηγετών, όπως η κατοχή πτυχίου, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η κατοχή διδακτορικού διπλώματος, η κατοχή τίτλου σπουδών σε Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η γνώση ξένων γλωσσών και η ικανότητα χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών. Παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί, αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό αντίστοιχα.

Πίνακας 4.2 Παρουσίαση Τυπικών Προσόντων Ηγετών Σχολικών Μονάδων

Περιγραφή Δεδομένων	Ηγέτες Σχολικής Μονάδας Απόλυτη Συχνότητα	Ποσοστό %
Παιδαγωγική Ακαδημία και Πτυχίο Εξομοίωσης	10	100%
2 ^ο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	4	40%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1	10%
Διδακτορικό Δίπλωμα	3	30%
Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	2	20%
Γνώση Αγγλικής Γλώσσας	5	50%
Άριστο Επίπεδο	2	40%
Πολύ Καλό Επίπεδο	0	0%
Καλό Επίπεδο	1	20%
Γνώση Αγγλικής, αλλά χωρίς τίτλο	2	40%
Πιστοποίηση στους Η/Υ	10	100%

Αξίζει να σχολιάσουμε, σε σχέση με τον παραπάνω πίνακα, το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, έχουν κάποιο επιπρόσθετο προσόν, πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους, γεγονός που αποδεικνύεται ίσως σημαντικό, σε σχέση με την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, καθώς όλοι είναι επιστημονικά καταρτισμένοι.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατέχουν πιστοποίηση στους Η/Υ, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία και αναγκαιότητα της γνώσης και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, για την αποφασιστική υποβοήθηση του διευθυντικού τους έργου.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δεν γνωρίζουν έστω την Αγγλική Γλώσσα, αλλά και ότι οι υπόλοιποι μισοί, έχουν πολύ μικρή ή μικρή γνώση της Αγγλικής Γλώσσας. Αυτό εξηγείται ίσως από το γεγονός ότι η γνώση ξένων γλωσσών, δεν αποτελεί αποφασιστικό κριτήριο για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης. Ίσως όμως δεν κρίνεται από τους συμμετέχοντες

και ως ένα επιστημονικό προσόν που θα τους βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους ή στην προσωπική τους αυτό-επιμόρφωση (αναζήτηση διεθνούς αρθρογραφίας, συγγραφή επιστημονικών άρθρων). Το εύρημα αυτό της έρευνάς μας έρχεται σε πλήρη συμφωνία με προγενέστερη έρευνα των Καταβάτη & Τσερεγκούνη (2005), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η έλλειψη γνώσεων μιας ξένης γλώσσας από τους σχολικούς ηγέτες αποκλείει την προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και τη χρήση νέων πηγών πληροφορίας (χρήση Διαδικτύου και ξενόγλωσσων βάσεων δεδομένων) (σ.289).

4.2 Αποτελέσματα Συνέντευξης

Παράλληλα με το σχολιασμό και την ανάλυση που απαιτείται, στη συνέχεια παρατίθενται επεξεργασμένα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών σε κάθε μία από τις ερωτήσεις της συνέντευξης, με βάση τους τρεις άξονες, στους οποίους ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις αυτές. Σε κάθε αναφορά των δεδομένων της συνέντευξης που ακολουθεί, αναγράφεται η συντομογραφία: Α_Δ (Άνδρας Διευθυντής) ή Γ_Δ (Γυναίκα Διευθύντρια). Η Διευθύντρια του Ιδιωτικού Σχολείου αναγράφεται ως Γ_{ΔΙ} (Γυναίκα Διευθύντρια Ιδιωτικού). Κατόπιν ακολουθεί ο αύξων αριθμός συνέντευξης, από 1 έως 6. Ο δεύτερος αριθμός χαρακτηρίζει τον αύξοντα αριθμό της ερώτησης.

ΑΞΟΝΑΣ I

1) Προσωπική Διάσταση του Ρόλου του Διευθυντή

Ο άξονας I του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-6, διερευνά τις απόψεις των σχολικών ηγετών, σχετικά με την προσωπική διάσταση του ρόλου τους (το λόγο για τον οποίο θέλησαν να καταλάβουν μια διευθυντική θέση, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, την αγάπη που νιώθουν για τη δουλειά τους, τις τυχόν συγκρούσεις μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, αν ένιωσαν ποτέ την επιθυμία να εγκαταλείψουν τη διευθυντική θέση και πώς θα ήθελαν να τους θυμούνται οι συνάδελφοί τους, όταν κάποτε θα πάψουν να είναι διευθυντές).

1. Κίνητρα κατάληψης διευθυντικής θέσης

Τα κίνητρα των διευθυντών σχολικών μονάδων που τους οδήγησαν στην κατάληψη της διευθυντικής θέσης ήταν κυρίως η δυνατότητα προσφοράς στην εκπαίδευση, συνοδευόμενη από ένα όραμα για τη βελτίωση της παρεχόμενης

εκπαίδευσης, αλλά και το γεγονός ότι η κατάληψη μιας τέτοιας θέσης θα αποτελούσε ένα είδος καταξίωσης για τις πολύχρονες σπουδές τους, τις οποίες και θα είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους και του εκπαιδευτικού μας συστήματος κατ' επέκταση. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα που να δικαιολογούν την άποψη αυτή είναι τα ακόλουθα:

«Ήθελα να προσφέρω στην εκπαίδευση της χώρας μας. Είχα κάποιες ιδέες, τις οποίες ήθελα να μεταφέρω στους συναδέλφους και μέσω των συναδέλφων, να υλοποιήσω αυτές τις ιδέες στη σχολική μονάδα.» *AΔ2.1*

«Ήταν για μένα μια καταξίωση για τις σπουδές μου και ήθελα να δω αν μπορούσαν να εφαρμοστούν στην πράξη όσα έμαθα σ' αυτές.» *AΔ4.1*

«Είχα ένα όραμα για την εκπαίδευση και ήθελα να το εφαρμόσω μέσα από αυτή τη θέση, να φέρω νέες ιδέες στο σχολείο και να βοηθήσω παιδιά και εκπαιδευτικούς » *ΓΔ1.1*

«Ήθελα να αξιοποιήσω τις σπουδές μου, με την έννοια ότι όταν έχεις κάνει κάποια πράγματα, θέλεις να μάθεις αν αυτά που έμαθες σε επίπεδο σπουδών, μπορείς να τα εφαρμόσεις στην πράξη.» *ΓΔ2.1*

Ωστόσο, κάποιοι από τους Διευθυντές δεν παραλείπουν να αναφερθούν, με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο, στις απογοητεύσεις, τις πικρίες και τη διάγνωση των προσδοκιών τους, κατά τη διάρκεια της άσκησης των διευθυντικών τους καθηκόντων. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Δυστυχώς, πολλές φορές οι συνάδελφοι έχουν την αντίληψη ότι ο « διευθυντής είναι για όλες τις δουλειές και για όλα τα χαμαλίκια κι εμείς δεν κάνουμε τίποτα, κάνουμε απλώς το ωράριό μας και φεύγουμε και για όλα πρέπει να επιληφθεί ο Διευθυντής». Αισθάνθηκα πάρα πολλές φορές σαν να είχα μια πολυμελή αδιαπαιδαγώγητη οικογένεια να διαχειριστώ.» *ΓΔ3.1*

«Τώρα βλέπω ότι αυτά που είχα σαν όραμα και θα ήθελα να κάνω δε γίνονται, τελικά δεν είναι έτσι τα πράγματα, γιατί μπαίνεις σε ένα πλαίσιο, το οποίο είναι καθαρά γραφειοκρατικό, δεν έχεις χρόνο για να αφοσιωθείς στη σχολική μονάδα, να κάνεις κάποια πράγματα, τα οποία θα ήθελες. Σε κυνηγάνε δυστυχώς οι γραφειοκρατικές δουλειές συνεχώς.» *AΔ4.1*

2. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή/διευθύντριας

Στην καταγραφή των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης υπήρξε μια πληθώρα χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και συμπεριφορών, που αναγνωρίστηκαν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι σχολικοί ηγέτες έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην επιστημονική κατάρτιση και την όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση του αντικειμένου από το διευθυντή, με ταυτόχρονη παρακολούθηση των εξελίξεων της παιδαγωγικής επιστήμης, στην ικανότητά του για πρόληψη των συγκρούσεων εντός του σχολείου και τη διατήρηση ισορροπιών. Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε επίσης και σε ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή, όπως το να είναι αληθινός, ευθύς, ήρεμος, ευέλικτος, υπεύθυνος, να διαθέτει υπομονή, να εμπνέει εμπιστοσύνη στους συναδέλφους, να είναι καλός ακροατής και να λειτουργεί με δημοκρατικό τρόπο. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι ο ηγέτης θα πρέπει:

«Να είναι αληθινός, να είναι ήρεμος και να ακούει με προσοχή.» *A12.2*

«Να είναι δημοκρατικός, να ακούει τα παιδιά και τους συναδέλφους και να έχει μεγάλη υπομονή, με όλους και με όλα.» *A13.2*

«Να προλαμβάνει συγκρούσεις μέσα στο σχολείο και να λειτουργεί με υπευθυνότητα απέναντι σε όλες τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη θέση του.» *A14.2*

«Να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις, όχι μόνο στο διοικητικό τομέα, αλλά κυρίως στην παιδαγωγική επιστήμη.» *Γ12.2*

«Να κερδίζει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση των συναδέλφων του, με τη συμπεριφορά και το παράδειγμά του.» *Γ114.2*

3. Αγάπη για τη δουλειά τους ως Διευθυντές-ηγέτες ενός σχολείου

Στη συγκεκριμένη ερώτηση η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών και συγκεκριμένα οι οκτώ από τους δέκα ερωτηθέντες απάντησαν καταφατικά. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί ηγέτες απάντησαν ότι η δουλειά του διευθυντή τους αφήνει πλέον αδιάφορους. Οι απαντήσεις τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ένα βαθμό αναμενόμενες, κι αυτό γιατί τη θέση του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα, είναι σχεδόν απίθανο να την αναλάβει κάποιος χωρίς τη θέλησή του. Η κατάληψη της συγκεκριμένης θέσης αποτελεί μια συνειδητή επιλογή των σχολικών ηγετών και απαιτείται το ουσιαστικό ενδιαφέρον των υποψηφίων διευθυντών, αλλά και μια μακροχρόνια και κοπιαστική τις περισσότερες φορές προσπάθεια εκ μέρους τους,

προκειμένου να «οπλιστούν» με τα κατάλληλα προσόντα, που θεωρούνται αναγκαία για τη διεκδίκηση μιας τέτοιας θέσης. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω:

«Ναι, την αγαπώ πολύ τη δουλειά μου, είναι επιλογή μου.» ΑΔ1.3

«Σίγουρα την αγαπώ και υπάρχουν στιγμές που πραγματικά «πετάω» από κάποια επιτεύγματα, που μπορεί να έχουν παραχθεί.» ΑΔ5.3

«Την αγαπώ πάρα πολύ, αλλιώς θα ήμουν ήδη συνταξιούχος.» (εννοώντας ότι θα είχε ήδη παραιτηθεί από την υπηρεσία, αφού είχε συμπληρώσει τα απαιτούμενα έτη υπηρεσίας) ΓΔ1.3

«Ναι, αγαπώ τη δουλειά μου και προσπαθώ να την υπηρετώ παθιασμένα και όσο το δυνατόν τελειότερα.» ΓΔ3.3

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι ο διευθυντής είναι πρώτα και κύρια δάσκαλος και μετά ηγέτης. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Αγαπώ γενικά το δασκαλίκι. Ο διευθυντής είναι πρώτα απ' όλα δάσκαλος και μετά όλα τα υπόλοιπα.» ΑΔ1.3

«Αγαπάω πολύ και τη δουλειά μέσα στην τάξη. Ο διευθυντής είναι πρώτα και πάνω απ' όλα δάσκαλος.» ΓΔ1.3

4. Σύγκρουση μεταξύ καριέρας και προσωπικής ζωής και επίπτωσή της στην αποτελεσματική εκτέλεση των διευθυντικών καθηκόντων

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη ερώτηση, από τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών διαφαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους διαθέτουν την ικανότητα να βρίσκουν τις απαραίτητες ισορροπίες στη σχέση μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, ώστε να μπορούν απερίσπαστοι να εκτελούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Θεωρούν μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, ότι η βοήθεια της οικογένειάς τους προς την κατεύθυνση αυτή, είναι κάτι παραπάνω από πολύτιμη και αναγκαία.

«Όχι, δεν έχω βιώσει τέτοια σύγκρουση και αυτό οφείλεται σίγουρα στην κατανόηση από την πλευρά της συζύγου και των παιδιών μου.» ΑΔ2.4

«Δεν έχω βιώσει κάτι τέτοιο μέχρι σήμερα. Ευτυχώς υπάρχει κατανόηση από την οικογένεια.» ΑΔ3.4

«Ευτυχώς όχι, ποτέ. Είχα δυσκολίες για κάποιο διάστημα, αλλά είχα και μεγάλη υποστήριξη από την οικογένειά μου.» ΑΔ5.4

«Ευτυχώς όχι, γιατί έχω μεγάλη κατανόηση από το σύζυγό μου.» ΓΔ2.4

Υπήρξαν ωστόσο και περιπτώσεις σχολικών ηγετών, οι οποίοι βίωσαν μια τέτοιου είδους σύγκρουση, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό.

Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Ναι, η σύγκρουση αφορούσε στο ότι οι σπουδές, οι οποίες ήταν υπέρογκες και πολύχρονες δεν άφησαν μεγάλα περιθώρια διαχείρισης της οικογενειακής ζωής, όχι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, στο βαθμό που θα ήθελα εγώ.» ΑΔ6.4

«Ναι, βίωσα τέτοιου είδους σύγκρουση, ειδικά με τα παιδιά μου, που μου λένε «πάλι θα πας στο σχολείο; Το σχολείο είναι πάνω από εμάς;». Τότε ταρακουνιέμαι και λέω « τι γίνεται;», αλλά όμως υπερέχει το έργο, αυτό που έχω να κάνω. Προσπαθώ να είμαι και καλή μάνα, προσπαθώ.» ΓΔ3.4

5. Ύπαρξη σκέψεων για εγκατάλειψη της διευθυντικής θέσης και λόγοι που τις προκάλεσαν

Με βάση τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών στην ανωτέρω ερώτηση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες, είναι απόλυτα αφοσιωμένοι στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και διαθέτουν επιμονή, υπομονή, αυτοπεποίθηση και μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Είναι επίσης διατεθειμένοι να φέρουν εις πέρας το έργο τους, υπερνικώντας τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται και δεν ανήκουν στους ανθρώπους που αφήνουν ανολοκλήρωτο το έργο τους. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Δε μου πέρασε ποτέ από το μυαλό μια τέτοια σκέψη, εξάλλου δεν είναι στο χαρακτήρα μου να τα παρατάω, να καταθέτω τα όπλα.» ΑΔ1.5

«Ποτέ, ποτέ δε μου πέρασε τέτοια σκέψη από το μυαλό. Εξάλλου, όταν επιδιώκεις μια τέτοια θέση, το κάνεις με πλήρη συνείδηση, αλλιώς μην το κάνεις καθόλου.» ΑΔ5.5

«Δεν το σκέφτηκα ποτέ, ούτε κατά διάνοια. Δεν έχω μάθει να τα παρατάω, είμαι σκληρό καρύδι.» ΓΔ1.5

«Όχι, ποτέ δε μου πέρασε κάτι τέτοιο από το μυαλό. Εξάλλου, δεν είμαι άνθρωπος που τα παρατάει εύκολα, αλλά παλεύει μέχρι το τέλος.» ΓΔ2.5

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις εκπαιδευτικών ηγετών, οι οποίοι σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν τη διευθυντική θέση. Οι σκέψεις τους αυτές είχαν διαφορετική αφετηρία και αφορούσαν διάφορες όψεις του εκπαιδευτικού οικοδομήματος.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Δε με ικανοποιεί η θέση του διευθυντή, ήθελα απλώς να τη δοκιμάσω, να δω αν μπορώ να υλοποιήσω το όραμα που είχα για την εκπαίδευση. Τώρα είδα ότι δε γίνεται, γιατί μπαίνεις σε ένα πλαίσιο, το οποίο είναι ασφυκτικά καθορισμένο.» ΑΔ4.5

«Κυρίως η ασυνεννοησία και η έλλειψη λογικής σε γεγονότα που έχουν σχέση με τη δουλειά στο σχολείο και μιλάω για τους συναδέλφους. Με τρελαίνει η έλλειψη κοινής λογικής, για ζητήματα που είναι απλά και κάτω από την έλλειψη αυτής της λογικής, διαπιστώνεις μικρότητες προσωπικής φύσης. Σε τέτοιες περιπτώσεις πραγματικά, σκέφτηκα να τα παρατήσω. Από την άλλη θεωρώ ότι είμαι αρκετά εγωίστρια, για να μην αφήνω τα πράγματα στη μέση.» ΓΔ3.5

6. Πώς θα ήθελαν να μείνουν στη σκέψη των εκπαιδευτικών τους, μετά την ολοκλήρωση της διευθυντικής τους θητείας

Οι περισσότεροι από τους σχολικούς ηγέτες απάντησαν στην ερώτηση αυτή ότι θα επιθυμούσαν από τους συναδέλφους τους να τους θυμούνται κατά κύριο λόγο ως συναδέλφους και ως ανθρώπους που προσπάθησαν να προσφέρουν σε συναδέλφους και παιδιά και να συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής τους μονάδας, και λιγότερο ως διευθυντές. Έδειξαν δηλαδή αποστασιοποιημένοι από το θεσμικό τους ρόλο, αυτόν του διευθυντή και προτίμησαν τον πιο οικείο ρόλο, αυτό του συναδέλφου, που απλά βρίσκεται πιο πάνω στην ιεραρχία, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Ως ένα καλό συνάδελφο πάνω απ' όλα, που έκανε ότι περνούσε από το χέρι του για να βοηθήσει συναδέλφους και παιδιά και να αναβαθμίσει την εκπαίδευση, στο ποσοστό τουλάχιστον που του αναλογούσε.» ΑΔ1.6

«Ως κάποιον συνάδελφο πάνω απ' όλα, ο οποίος λειτούργησε για το κοινό καλό και δεν τον απασχόλησαν ιδέες προσωπικής προβολής και εγωισμού.» ΑΔ6.6

«Θέλω να με θυμούνται ως μια συνάδελφο που ήταν λίγο πιο πάνω από τους υπόλοιπους δασκάλους και έκανε ότι ήταν ανθρωπίνως δυνατό για ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο, βοηθώντας μαθητές και εκπαιδευτικούς.» ΓΔ1.6

«Ως ένα συνάδελφο που ήταν πάντα εκεί για να ακούει και να δίνει λύσεις στα προβλήματα όλων.» ΓΔΙ4.6

ΑΞΟΝΑΣ II

II) Αυτο-αντίληψη ρόλου ως Διευθυντής/Διευθύντρια

Ο άξονας II του ερωτηματολογίου, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7-12, αφορά στην αυτο-αντίληψη του ρόλου τους ως διευθυντές, από τους ίδιους τους σχολικούς ηγέτες (ευχέρεια εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο, τυχόν ύπαρξη αποφάσεων που βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας, σημεία του σχολείου ως οργανισμού που λειτουργούν διευκολυντικά ή ανασχετικά στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους, τρόποι με τους οποίους ξεπερνούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην εκτέλεση του έργου τους, ποια άποψη έχουν για μια ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, σε σχέση με την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους και τέλος πόσο είναι διατεθειμένοι να παρεκκλίνουν από τις επίσημες κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, αν κρίνουν ότι αυτό μπορεί να αποβεί προς όφελος του σχολείου τους).

7) Βαθμός αυτονομίας για την εισαγωγή αλλαγών στο σχολείο τους

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται και είναι αρκετά συγκεντρωτικό, με άκαμπτες δομές και περισσή γραφειοκρατία και απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008, σ.109). Εντούτοις, όλοι οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν ότι ακόμα και μέσα σε αυτά τα ασφυκτικά πλαίσια, έχουν μεγάλη αυτονομία και ευχέρεια να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο τους, μέσα από το ρόλο τους ως Διευθυντές/Διευθύντριες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στη συμβολή της προσωπικότητας του Διευθυντή στην προώθηση αλλαγών μέσα στο σχολείο και στην αναγκαιότητα αποδοχής της αλλαγής από το σύλλογο διδασκόντων, ώστε να έχει μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. Οι απόψεις τους παρατίθενται ακολούθως:

«Θεωρώ ότι έχω αρκετή αυτονομία, όποτε προσπάθησα να κάνω κάτι καινούριο ποτέ δε συνάντησα αντιδράσεις. Είναι κάπως παράδοξο, αλλά παρ' όλο που το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό, νιώθω και το πιστεύω αυτό, ότι έχω αρκετή αυτονομία να κάνω καινούρια πράγματα.» ΑΔΙ.7

«Ποτέ δεν με εμπόδισε κανείς να εισάγω κάτι καινούριο στο σχολείο, πάντα βέβαια με τη συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων.» Α14.7

«Θεωρώ ότι υπάρχει μεγάλη αυτονομία και ο Διευθυντής μπορεί να επιφέρει αλλαγές, αρκεί να το θέλει ο ίδιος και να έχει με το μέρος του τους εκπαιδευτικούς.» Γ11.7

«Αν υπάρχει η συναίνεση του προσωπικού και υπάρχει κοινή στόχευση, τότε το σχολείο μπορεί να πετάει και να κάνει πράγματα πρωτοποριακά. Σε ό,τι επέλεξα να κάνω, δεν μου δημιούργησε ποτέ κανείς πρόβλημα. Το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να υπάρχει όραμα κοινό.» Γ12.7

8. Λήψη αποφάσεων που βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας και λόγοι που οδηγούν στη λήψη τέτοιων αποφάσεων

Οι απαντήσεις των περισσότερων σχολικών ηγετών στη συγκεκριμένη ερώτηση, καταδεικνύουν με σαφήνεια το γεγονός ότι ένας διευθυντής, κατά τη διάρκεια της θητείας του, ακροβατεί συνεχώς πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί, παίρνοντας αποφάσεις που βρίσκονται στο μεταίχμιο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας. Ως βασικότερη αιτία για την κατάσταση αυτή θεωρούν την ασαφή διατύπωση πολλών νόμων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, που τους αναγκάζει να προβαίνουν σε αυθαίρετες ερμηνείες αυτών και κατά συνέπεια σε αμφιβόλου νομιμότητας αποφάσεις. Οι ακόλουθες απαντήσεις είναι χαρακτηριστικές:

«Υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και είναι πολλές. Αυτό γίνεται γιατί πολλές φορές ο νόμος είναι τόσο ασαφής, που δεν ξέρεις πώς να τον ερμηνεύσεις και τι να κάνεις.» Α15.8

«Αναμφισβήτητα συμβαίνει κάτι τέτοιο, γιατί ο νόμος είναι σε πολλές περιπτώσεις ασαφής και επιδέχεται πολλές ερμηνείες, που δεν ξέρεις αν είναι σύννομες ή όχι.» Α16.8

«Αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση θα έλεγα, λόγω ασάφειας της νομοθεσίας ή μη πρόβλεψης εκ μέρους της, ορισμένων σημαντικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.» Γ11.8

«Η ασάφεια των νόμων πολλές φορές σε οδηγεί σε αποφάσεις, για τις οποίες δεν μπορείς να είσαι σίγουρος για την ορθότητά τους.» Γ12.8

Υπάρχουν ωστόσο και σχολικοί ηγέτες που αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της θητείας τους, δεν έχουν προβεί σε λήψη αποφάσεων, που να μην είναι σύννομες. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Δε μου έχει συμβεί κάτι τέτοιο προσωπικά, κινούμαι εντός των πλαισίων του νόμου.» ΓΔΙ4.8

9. Παράγοντες που λειτουργούν διευκολυντικά και ανασταλτικά στην αποτελεσματική επιτέλεση των καθηκόντων τους

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες τόνισαν τη σημασία του προσωπικού του σχολείου και της εγκαθίδρυσης ενός κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ειλικρινούς επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, ως τον παράγοντα εκείνο που επιδρά καταλυτικά στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους. Αντίστοιχα, ανέφεραν ως παράγοντες ανάσχεσης στην αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, την κάκιστη υλικοτεχνική υποδομή, που υπάρχει ακόμα και σήμερα σε πολλά σχολεία της χώρας μας, τις πολλές ώρες διδασκαλίας, τις απαιτήσεις των γονέων και την απροθυμία κάποιων λίγων συναδέλφων για εισαγωγή νέων ιδεών στο σχολείο. Αναφέρονται με έμφαση επίσης και στη δυσκολία που υπάρχει στη συνεργασία με τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, σε θέματα που αφορούν τη συντήρηση του σχολείου και του περιβάλλοντος χώρου του. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Με βοηθάει πολύ το ότι έχουμε ένα σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος δεν έχει δημιουργήσει προβλήματα σε μένα, αλλά και το ότι οι συνάδελφοι μεταξύ τους έχουν ένα πολύ καλό κλίμα. Δεν με βοηθάει το γεγονός ότι ο μεγάλος όγκος των μαθητών του σχολείου, δεν καλύπτεται από τις υπάρχουσες αίθουσες διδασκαλίας.» ΑΔ2.9

«Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμπαρίσταται και συμπλέει στους στόχους που μπαίνουν από κοινού. Αυτό που με δυσκολεύει είναι η υλικοτεχνική υποδομή, η οποία αρχίζει να αντιστρέφεται, κάτι όμως που απαίτησε πολύ χρόνο και κόπο.» ΑΔ6.9

«Η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μου δίνει φτερά στα πόδια μου, στην προσπάθειά μου για αποτελεσματική επιτέλεση του έργου μου. Η κακή υλικοτεχνική υποδομή όμως, η έλλειψη χώρων, μερικές φορές κάνει τη ζωή μου αφόρητη.» ΓΔ1.9

«Η βοήθεια των συναδέλφων είναι δεδομένη, νιώθουν το σχολείο σαν το σπίτι τους. Καμιά φορά έχουμε πρόβλημα συνεννόησης με το Δήμο, για θέματα συντήρησης του σχολείου, αλλά με καλή διάθεση τα ξεπερνάμε.» Γ43.9

10. Τρόποι άρσης των εμποδίων που παρουσιάζονται στην αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες αναγνώρισαν στις απαντήσεις τους την αξία της ειλικρινούς συζήτησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, αλλά και της χρήσης εκ μέρους τους διαφόρων τακτικών, όπως της διπλωματίας και της διατήρησης ισορροπιών, καθώς και της διατήρησης της ψυχραιμίας εκ μέρους τους, ιδιαίτερα σε αντίξοες καταστάσεις και συνθήκες. Ανέφεραν επίσης την αξία της ενδυνάμωσης των συναδέλφων, ώστε αυτοί να νιώθουν αξιόλογοι και ότι μπορούν να προσφέρουν, ο καθένας από τη δική του μεριά, στη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου. Οι τοποθετήσεις τους παρατίθενται ευθύς αμέσως:

«Πάντα με ειλικρινή συζήτηση με τους συναδέλφους, προσπαθούμε να λύσουμε από κοινού τα όποια προβλήματα. Προσπαθώ πάντα να ενδυναμώσω τους συναδέλφους, να τους κάνω να νιώθουν αξιόλογοι, ότι έχουν αξία και ότι μπορεί ο καθένας από το δικό του μετερίζι, να βάλει το δικό του λιθαράκι και να ξεπεραστούν τα διάφορα εμπόδια.» Α43.10

«Με συζήτηση, την οποία την κάνω πρώτα με μένα, προσπαθώντας να έρθω και στη θέση αυτού, από τον οποίο θα ζητήσω κάτι. Βέβαια δεν το πετυχαίνω πάντα, αλλά αυτό είναι το όπλο μου, η κουβέντα.» Α45.10

«Με τους συναδέλφους, προσπαθώ να συζητώ όλα τα θέματα που προκύπτουν μπροστά τους, χωρίς να δημιουργώ κλίκες και προσπαθώ να διατηρώ τις ισορροπίες.» Γ41.10

«Αναπτύσσω τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό χτίζεται και δεν κερδίζεται από τη μια μέρα στην άλλη. Προσπαθώ να κερδίσω την εμπιστοσύνη των συνεργατών μου. Όταν το πετύχεις, τραβάς μπροστά και οι άλλοι ακολουθούν.» Γ43.10

11. Πιθανή μείωση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών και σχέση της με την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους

Με βάση τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών στη συγκεκριμένη ερώτηση, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία τους δεν θεωρεί ότι η μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, θα τους καθιστούσε πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Υπάρχουν όμως και μερικοί άλλοι, που θα επιθυμούσαν μείωση του διδακτικού τους ωραρίου και αυτοί είναι κυρίως οι διευθυντές των μεγαλύτερων, από άποψη μαθητικού πληθυσμού και εκπαιδευτικού δυναμικού, σχολείων (10/θεσίων και άνω). Ωστόσο όλοι οι διευθυντές δηλώνουν με κάθε τρόπο ότι δεν επιθυμούν σε καμία περίπτωση να αποκοπούν από τη διδακτική πράξη. Ο Σαΐτης (2008, σ. 40) θεωρεί ότι η άσκηση μειωμένου διδακτικού έργου σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου δεν χάνει την επαφή του με την τάξη, στοιχείο που τον κρατά ενήμερο στις εξελίξεις του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τομέα. Με αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να αναλάβει το ρόλο του μέντορα στο σχολείο του και να συμπεριφέρεται στους συναδέλφους του ως συνετός φίλος και συνάδελφος. Χαρακτηριστικές είναι και οι ακόλουθες απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών που δεν επιθυμούν μείωση του διδακτικού τους ωραρίου:

«Όχι, σε καμία περίπτωση, γιατί ο Διευθυντής δεν πρέπει ποτέ να γίνει ένας manager, αποκομμένος από την παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του.» *AΔ1.11*

«Όχι, γιατί ο Διευθυντής πρέπει να έχει άμεση αντίληψη της διδακτικής και παιδαγωγικής πραγματικότητας μέσα στην τάξη, πρέπει να μπαίνει σε όλες τις τάξεις. Ο Διευθυντής δεν είναι manager, πρέπει να είναι πάνω απ' όλα παιδαγωγός, δίπλα στους συναδέλφους και τα παιδιά.» *AΔ3.11*

«Όχι, θα μου στοίχιζε πολύ να μην έχω επαφή με τις τάξεις και τα παιδιά. Για να μπορεί ο Διευθυντής να καταλαβαίνει τα παιδιά και τους συναδέλφους, πρέπει να είναι μέσα στην τάξη, διαφορετικά δεν υπήρχε και λόγος να σπουδάσει παιδαγωγικά.» *ΓΔ1.11*

«Όχι, θέλω να έχω επαφή με τα παιδιά, δεν θέλω να αποκοπώ από το ρόλο του δασκάλου, θέλω να μπαίνω μέσα στις τάξεις. Ο Διευθυντής πρέπει να γνωρίζει ένα προς ένα όλα τα παιδιά του σχολείου του. Ο Διευθυντής δεν μπορεί να είναι manager. Όταν ξέρεις τα παιδιά, μπορείς να βοηθήσεις τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει το πρόβλημα και να του δείξεις τον τρόπο πώς να το κάνει.» *ΓΔ14.11*

Υπήρχαν όμως και οι αντίθετες απόψεις:

«Επειδή το σχολείο μου είναι μεγάλο, απαιτείται περισσότερος χρόνος εκτός τάξης, για να μπορώ να ανταποκρίνομαι πληρέστερα στα καθήκοντά μου, να διαχειρίζομαι καλύτερα προσωπικό και μαθητές. Μείωση ωραρίου ναι, εξάλειψη ωραρίου όμως, όχι.» *A42.11*

«Ναι, γιατί θεωρώ ότι με ένα ωράριο 12 ωρών την εβδομάδα, δεν μπορείς να κάνεις πράγματα πέρα από τα συνηθισμένα, σε σχέση π.χ. με τη διοργάνωση ενός σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο. Ο ρόλος σου περιορίζεται σε καθαρά γραφειοκρατικό.» *Γ42.11*

12. Διάθεση παρέκκλισης από τις επίσημες εντολές του Υπουργείου Παιδείας, με γνώμονα το μέγιστο δυνατό όφελος για το σχολείο τους

Απαντώντας στη συγκεκριμένη ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών (9 από τους 10 ερωτηθέντες) απάντησαν ότι θα ήταν διατεθειμένοι να παρεκκλίνουν από τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας ή να τις προσαρμόσουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προκύψει το μέγιστο δυνατό όφελος για το σχολείο τους. Θεώρησαν δηλαδή ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ριψοκίνδυνος και παίρνει αποφάσεις που πολλές φορές αντιτίθενται στη βούληση της επίσημης πολιτικής ηγεσίας, αδιαφορώντας μάλιστα για πιθανές αρνητικές συνέπειες εις βάρος του, προτάσσοντας το συμφέρον του σχολείου του και της τοπικής κοινωνίας ευρύτερα. Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικές:

«Αν επρόκειτο να ωφεληθεί το σχολείο, βεβαίως και θα το έκανα, χωρίς κανένα δισταγμό, αδιαφορώντας για πιθανές συνέπειες. Δεν είναι αυτοσκοπός μου η καρέκλα. Πάνω απ' όλα είναι το όφελος του σχολείου και των παιδιών.» *A43.12*

«Σίγουρα ναι, γιατί το συμφέρον των παιδιών και της τοπικής κοινωνίας είναι πάνω από τους νόμους και τις εγκυκλίους, οι οποίες πολλές φορές βρίσκονται μακριά από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και είναι πρακτικά ανεφάρμοστοι.» *Γ41.12*

Καταγράφηκε ωστόσο και μία αντίθετη άποψη:

«Έτσι όπως είναι τα πράγματα, όχι, δεν θα το έκανα. Δεν θα έπαιρνα μια τέτοια απόφαση, γιατί έτσι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, θα βρισκόμουν σήμερα υπόλογη.» *Γ43.12*

ΑΞΟΝΑΣ III

III) Σχέσεις Διευθυντή με το προσωπικό του Σχολείου

Ο άξονας III, που περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13-18, αφορά στις σχέσεις του σχολικού ηγέτη με το προσωπικό του σχολείου του (βαθμός εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας, βαθμός ύπαρξης συναίνεσης σε καθημερινά θέματα του σχολείου, επιδίωξη ή μη εκ μέρους των σχολικών ηγετών της ενδοσχολικής επιμόρφωσης του προσωπικού τους, πρωτοβουλίες που αυτοί αναλαμβάνουν για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, μέθοδοι που χρησιμοποιούν για την παρακίνηση των υφισταμένων τους και στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και το ρόλο που επιθυμούν οι ίδιοι να διαδραματίσουν, στα πλαίσια της αξιολόγησης).

13) Βαθμός εκχώρησης διοικητικών αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους

Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των σχολικών ηγετών στη συγκεκριμένη ερώτηση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες δεν κάνουν κάτι τέτοιο, είτε γιατί δεν εμπιστεύονται τους συναδέλφους τους, είτε γιατί όπως θεωρούν η διεκπεραίωση των διοικητικών αρμοδιοτήτων ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα του διευθυντή, είτε γιατί όπως ισχυρίζονται δεν θέλουν να τους επιβαρύνουν με πρόσθετα καθήκοντα, πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων. Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί και ένα πρόσθετο εύρημα, που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, χωρίς να αποτελεί αντικείμενο της έρευνάς μας. Κάποια από τα σχολεία, στα οποία διεξήχθη η έρευνά μας είναι πολυθέσια (10/θέσια και άνω) και βάσει του νόμου, υπάρχει σε αυτά θέση Υποδιευθυντή, με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα, όπως αυτά περιγράφονται στο άρθρο 33 της υπ. αριθμόν Φ.353.1./324/105657/Δ1/ΦΕΚ 1340 Τ.Β' 16/10/2002 Υπουργικής απόφασης. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών των σχολικών αυτών μονάδων, για τον υποδιευθυντή του σχολείου και τα καθήκοντά του, σε 2 από τα 4 σχολεία, ο υποδιευθυντής του σχολείου περιορίζεται σε δευτερεύοντα ρόλο, χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες. Αυτό, σύμφωνα με τους διευθυντές συμβαίνει, γιατί ο υποδιευθυντής ασκεί διδακτικά καθήκοντα, με πλήρες διδακτικό ωράριο και δεν επιθυμούν να τον επιβαρύνουν περισσότερο, αναθέτοντάς του και διοικητικές αρμοδιότητες. Γενικά

πάντως, αναδείχθηκε μέσω της ερώτησης αυτής ότι εκχώρηση διοικητικών αρμοδιοτήτων στο προσωπικό του σχολείου είναι μια διευθυντική τακτική που δεν συναντάται συχνά στο ελληνικό σχολείο και της οποίας η σημασία δεν έχει γίνει ακόμα κατανοητή σε όλες της τις διαστάσεις από τους σχολικούς ηγέτες, σε σχέση με την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων σε όλα τα μέλη του σχολείου, ανάλογα και με τις δυνατότητες του καθενός από αυτά. Ακολούθως παρατίθενται οι απόψεις των σχολικών ηγετών, αρχικά αυτών που δεν εκχωρούν διοικητικές αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αυτό γίνεται διότι:

«Δεν θέλω να τους φορτώνω με επιπλέον ευθύνες, πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ακόμα και στην υποδιευθύντρια έχω δώσει ελαχιστότατες αρμοδιότητες, γιατί έχει τάξη και 21 ώρες διδακτικό ωράριο, ενώ εγώ με 8 ώρες ωράριο, έχω πολύ περισσότερο χρόνο να ασχοληθώ με διοικητική δουλειά.» *A41.13*

«Δεν έχω καμία εμπιστοσύνη στους συναδέλφους και δεν θέλω να ξανακάνω την ίδια δουλειά δύο και τρεις φορές, λόγω λαθών και παραλείψεων των συναδέλφων μου. Προτιμώ να ασχολούνται μόνο με την τάξη τους.» *Γ41.13*

«Κάνω τα πάντα εγώ και δεν το θεωρώ συγκεντρωτικό, γιατί οι συνάδελφοι προσφέρουν σημαντικό έργο και θεωρώ λάθος να τους ζητήσω να ασχοληθούν με διοικητικά ζητήματα, για τα οποία άλλωστε ο νόμος μου δίνει και ένα επίδομα.» *Γ43.13*

Στη συνέχεια παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών που εκχωρούν διοικητικές αρμοδιότητες στα μέλη του σχολείου τους και οι οποίες είναι οι εξής:

«Φυσικά. Όταν τα πράγματα είναι οργανωμένα, ο καθένας μπορεί να επιτελεί αυτό που του έχει ανατεθεί και να το κάνει και καλά, διότι ένας προφανώς, δεν μπορεί να κάνει τα πάντα. Το σχολείο έχει και υποδιευθυντή, ο οποίος έχει όλες τις αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, τις ασκεί με μεγάλη επιτυχία και δεν έχουμε κανένα πρόβλημα ως σχολείο.» *A46.13*

«Βεβαίως έχουν εκχωρηθεί αρμοδιότητες σε όλους τους συναδέλφους και υπάρχει και υποδιευθύντρια στο σχολείο, η οποία ασκεί πλήρως τις οριζόμενες από το νόμο αρμοδιότητές της.» *Γ414.13*

Δεν λείπουν ωστόσο και κάποια αιχμηρά σχόλια εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την απροθυμία των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν το

διευθυντή του σχολείου στη διεκπεραίωση των διοικητικών του υποχρεώσεων.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Πολλοί συνάδελφοι έχουν την κακή αντίληψη ότι ο Διευθυντής πρέπει να τα κάνει όλα, αφού παίρνει και το ανάλογο επίδομα, να είναι ο άνθρωπος για όλες τις δουλειές. Ίσως θα μπορούσαν να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, που έχουν κάποια ευχέρεια, αλλά κι αυτοί είναι εξαιρετικά απρόθυμοι.» *A44.13*

14) Επίτευξη συναίνεσης σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα του σχολείου

Απαντώντας στην ανωτέρω ερώτηση, όλοι ανεξαιρέτως οι ηγέτες των σχολικών μονάδων ανέφεραν ότι στα σχολεία τους επιτυγχάνεται εύκολα η συναίνεση σε καθημερινά θέματα σχολικής ζωής. Βέβαια το σχολείο, ως ένας ζωντανός οργανισμός, αποτελείται από πολλά μέλη, με πολλές και διαφορετικές απόψεις, οι οποίες όμως χρειάζεται να συγκλίνουν σε μία κοινή γραμμή πλεύσης, προκειμένου να υπηρετηθούν κοινά συμφωνημένοι στόχοι, πάντοτε προς όφελος του σχολείου, των παιδιών και της τοπικής κοινωνίας ευρύτερα. Διαφαίνεται λοιπόν στο σημείο αυτό η μεγάλη σημασία της σωστής λειτουργίας του συλλογικού οργάνου διοίκησης του σχολείου, του Συλλόγου Διδασκόντων. Μέσα στο όργανο αυτό, με ευθύνη και πρωτοβουλία του Διευθυντή, όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο, πρέπει να συζητούνται διεξοδικά, να αναλύονται όλες οι διαστάσεις τους, να ακούγονται όλες οι διαφορετικές απόψεις και τελικά, μέσα από γόνιμο διάλογο, να προκύπτει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τη σχολική μονάδα. Η σωστή λοιπόν λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικής σημασίας για το σχολείο, τις σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου, την ύπαρξη ενός δημοκρατικού κλίματος λήψης αποφάσεων, πάντα με σεβασμό στην αντίθετη άποψη και το βαθμό δέσμευσης όλων, ακόμη και αυτών που διαφωνούν, στην προσπάθεια υλοποίησης των κοινά αποφασισθέντων στόχων. Στο σημείο αυτό, ας δούμε τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών:

«Υπάρχει γενικά συναίνεση, εκτός από κάποια επουσιώδη ζητήματα, τα οποία όμως δεν αναιρούν τη γενικότερη εικόνα συνεργασίας και προσπάθειας για επίτευξη κοινά συμφωνηθέντων στόχων.» *A41.14*

«Επιτυγχάνεται, όχι με απόλυτη πλειοψηφία. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα και μάλιστα η μειοψηφία ακολουθεί της αποφάσεις της πλειοψηφίας.» *ΑΔ4.14*

«Η συναίνεση επιτυγχάνεται χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Όταν ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί σωστά, όλα τα προβλήματα ξεπερνιούνται και οι αποφάσεις εξυπηρετούν το συμφέρον του σχολείου και των παιδιών, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.» *ΓΔ1.14*

«Δεν υπάρχουν συγκρούσεις και να υπάρχει κάποια διαφορετική άποψη, πάντα τη συζητάμε, για να καταλήξουμε σε κάποια απόφαση. Και να ξέρετε, όταν υπάρχει καλή συνεργασία στο σύλλογο, όταν ο σύλλογος λειτουργεί σωστά, αυτό βγαίνει και στους συναδέλφους. Όταν κάποιος συνάδελφος είναι δυσχερασμένος ή κάνει κάτι παρά τη θέλησή του, αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά.» *ΓΔ2.14*

Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, οι σχολικοί ηγέτες, δεν διστάζουν να στηλιτεύσουν τη συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στα πλαίσια του συλλόγου διδασκόντων, αρνούνται συνεχώς να πράξουν οτιδήποτε καινούριο, όταν αυτό προτείνεται, ή ζητούν εξηγήσεις για ζητήματα απλά ή αυτονόητα, δυσχεραίνοντας έτσι το έργο του συλλόγου και τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων για το σχολείο και τα παιδιά. Ακολουθούν δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Ως γενική παρατήρηση θα ήθελα να σημειώσω ότι ο κλάδος μας είναι λίγο μίζερος και έχει μια τάση να θεωρεί το οτιδήποτε ως ακατόρθωτο. Πάντα στην αρχή εισπράττεις άρνηση, όταν προτείνεις κάτι, το οποίο τελικά κατορθώνεται μετά από πολλή προσπάθεια και κόπο. Ίσως αυτό γίνεται επειδή οι συνάδελφοι θεωρούν πως οτιδήποτε καινούριο, θα απαιτήσει περισσότερη εργασία και κόπο από την πλευρά τους και προτιμούν τη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.» *ΓΔ2.14*

«Υπάρχει μερικές φορές μια γκρίνια, η οποία νομίζω ότι δεν συνάδει με εκπαιδευτικό προσωπικό, του στυλ « τί θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε». Μερικές φορές πρέπει να πείθεις και για τα αυτονόητα και αυτό δε μας τιμά ως κλάδο.» *ΓΔ3.14*

15) Διοργάνωση σεμιναρίων/επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς τους (π.χ. διαχείρισης κρίσεων)

Με βάση τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών στη συγκεκριμένη ερώτηση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ο ρόλος του διευθυντή, όσον αφορά τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του, έχει γίνει αντιληπτή από την συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Για το λόγο αυτό προσπαθούν να μετατρέψουν τα σχολεία σε «κοινότητες μάθησης» για τους εκπαιδευτικούς τους, διοργανώνοντας σεμινάρια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, προσδοκώντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερα αποτελέσματα και βελτίωση του σχολείου τους, σε όλους τους τομείς (διδασκτικό, μαθησιακό, διοικητικό). Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των όσων προαναφέρθηκαν:

«Έχω διοργανώσει σεμινάρια σχετικά με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, που απευθυνόταν αποκλειστικά στους συναδέλφους, ένα είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα έλεγα, την οποία θεωρώ βασικότατη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» *A42.15*

«Βεβαίως. Έχουν έρθει κατά καιρούς ειδικοί, τόσο γιατροί, όσο και ψυχολόγοι για να μιλήσουν για θέματα της αρμοδιότητάς τους. Όμως και σε καθαρά εκπαιδευτικά θέματα, έχω εντάξει τους συναδέλφους σε ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης από απόσταση, που αφορά τα Μαθηματικά και τους νοερούς υπολογισμούς, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με άριστα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς μου. Όσο μπορούμε σε αυτόν τον τομέα ασχολούμαστε συστηματικά, όλα όσα προανέφερα αποτελούν την καθημερινότητα του σχολείου μας.» *A45.15*

«Διοργάνωσα φέτος σεμινάριο για τις μαθησιακές δυσκολίες και την παιδική επιθετικότητα. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι πρωταρχικής σημασίας για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς μου, αν και η καθημερινότητα συχνά σε παρασύρει στην ενασχόληση με άλλα, μικρότερης σημασίας διεκπεραιωτικά ζητήματα.» *Γ41.15*

«Έκανα διάφορες απογευματινά σεμινάρια, γύρω από θέματα που απασχολούν τους συναδέλφους. Ήρθαν και μας μίλησαν γιατροί, ψυχολόγοι, διατροφολόγοι και ανέπτυξα κι εγώ κάποια θέματα σχετικά με τη μουσειοπαιδαγωγική, στα οποία έχω ειδικευση, λόγω των μεταπτυχιακών μου

σπουδών. Οι συνάδελφοι συμμετείχαν σχεδόν πάντα και σχεδόν όλοι, προς τιμήν τους, ξεπερνώντας ζητήματα του τύπου «είναι εκτός ωραρίου ή δεν είμαι υποχρεωμένος να πάω». ΓΔ3.15

Καταγράφηκαν ωστόσο και περιπτώσεις διευθυντών, οι οποίοι για διάφορους λόγους, δεν διοργανώνουν συχνά σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους. Οι βασικότεροι λόγοι, για τους οποίους συμβαίνει αυτό, είναι σύμφωνα με τους ίδιους οι εξής:

«Κάτι αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς δεν έχω διοργανώσει, κυρίως λόγω του ότι πρέπει να γίνει μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου, πρέπει να συμφωνήσουν και οι συνάδελφοι, οπότε καταλαβαίνετε ότι είναι κάπως δύσκολο.» ΑΔ3.15

«Προσπάθησα να κάνω δειγματικές διδασκαλίες στο σχολείο, όσον αφορά το μάθημα της Φυσικής, λόγω ανάλογων μεταπτυχιακών σπουδών, αλλά και των Τεχνικών, αλλά δεν βρήκα ανταπόκριση από τους συναδέλφους.» ΑΔ4.15

Κλείνοντας την αναφορά μας στην ενδοσχολική επιμόρφωση, θεωρούμε αναγκαίο να καταδειχθεί το γεγονός πως αυτή μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα για μια σχολική μονάδα, όταν η ίδια η σχολική μονάδα είναι σε θέση να εκμεταλλευτεί τους εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα, που πιθανώς να έχει στο δυναμικό της και να τους αξιοποιήσει ως επιμορφωτές των ίδιων των συναδέλφων τους, σε θέματα που θα αποφασίζονται κάθε φορά από το ίδιο το σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με βιωματικό και άμεσο τρόπο, προσαρμοσμένο στις δικές τους απαιτήσεις και ανάγκες, πάνω σε θέματα του άμεσου ενδιαφέροντός τους, κάτι που τους καθιστά αποτελεσματικότερους, προς όφελος του σχολείου και των παιδιών. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Είναι σημαντικό, αν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός μέσα στο σχολείο, που έχει κάποιες ειδικές γνώσεις, να επιμορφώσει τους συναδέλφους του πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Στο σχολείο μας έχουμε κάνει κάτι τέτοιο, με ένα συνάδελφο, ο οποίος λειτούργησε ως επιμορφωτής των συναδέλφων του, πάνω σε ένα θέμα που επέλεξε ο σύλλογος διδασκόντων.» ΑΔ2.15

«Η επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έχει καλύτερα αποτελέσματα. Εγώ είμαι πάντα εναντίον των συλλογικών επιμορφώσεων, σε επίπεδο αμφιθεάτρου, του στυλ «μαζευτείτε να σας μιλήσουμε». Εμένα με ενδιαφέρει η προσωπική επιμόρφωση, η βιωματική εμπειρία του συναδέλφου, κι όταν

γίνεται από έναν εκπαιδευτικό του σχολείου μου, είναι ακόμα καλύτερα. Αυτά που τους λες, πρέπει να τα βλέπουν, αλλιώς δεν έχει νόημα, δεν μπορείς να τους πείσεις.» *A45.15*

16) Είδη πρωτοβουλιών που αναλαμβάνονται σε καθημερινή βάση, για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος

Απαντώντας στην ερώτηση αυτή, οι σχολικοί ηγέτες παρουσίασαν μια πληθώρα μεθόδων και στρατηγικών που χρησιμοποιούν για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, της βασικότερης ίσως συνιστώσας για τη δημιουργία ενός πραγματικά αποτελεσματικού σχολείου. Ιδιαίτερη σημασία και έμφαση δόθηκε από τους διευθυντές στην αξία της προσωπικής επαφής με τους συναδέλφους και στη σημασία της παρουσίας του Διευθυντή στο γραφείο των δασκάλων, σε κάθε διάλειμμα, ως ένα δείγμα της αλληλεγγύης προς τους συναδέλφους του και της πρόθεσής του να δώσει άμεσες λύσεις στα όποια προβλήματα προκύπτουν καθημερινά, στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου και συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί. Οι ηγέτες αναφέρθηκαν επίσης στη χρήση του χιούμορ ως μέσου προσέγγισης των εκπαιδευτικών και αποφόρτισης κάποιων στρεσογόνων καταστάσεων, στην ανάπτυξη σχέσεων με τους συναδέλφους, εκτός του σχολικού χώρου και ωραρίου και στην εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς τους. Χαρακτηριστικές είναι οι τοποθετήσεις των Διευθυντών:

«Έχω κάθε μέρα προσωπική επαφή με τον κάθε συνάδελφο και χρησιμοποιώ πολύ το χιούμορ. Δεν παραλείπω ποτέ επίσης, να είμαι κοντά στους συναδέλφους σε όλα τα διαλείμματα.» *A41.16*

«Στην επαφή μετά την πρωινή προσευχή, όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας, γίνεται μια προσπάθεια για αποτυπικοποίηση και αποφόρτιση της εισόδου όλου του δυναμικού μέσα στο σχολείο, μια εμψύχωση, μια ενθάρρυνση και παράλληλα μια ενημέρωση για όλα τα θέματα, που αφορούν το σχολείο και αφετέρου στο διάλειμμα παρίσταμαι πάντα στο γραφείο των δασκάλων.» *A46.16*

«Επιδιώκω να βρίσκομαι πάντα κοντά στους συναδέλφους, ειδικά στα διαλείμματα, γιατί εκεί ακούς πολλά ενδιαφέροντα πράγματα, « πιάνεις» την ατμόσφαιρα που επικρατεί, βλέπεις τί απασχολεί τους συναδέλφους και μπορείς να προλάβεις πιθανά προβλήματα. Ταυτόχρονα δείχνεις ότι

ενδιαφέρεσαι πραγματικά γι' αυτούς και ότι αυτοί αποτελούν την πρώτη σου προτεραιότητα, αναπτύσσεις προσωπική επαφή μαζί τους». ΓΔ1.16

«Συζητώ όσο το δυνατόν περισσότερο με τους συναδέλφους στη στρογγυλή τράπεζα, μέσα στο γραφείο των δασκάλων. Κανονίζω εξόδους μαζί τους, μετά τη σχολική διαδικασία πάντα βγαίνουμε, προσπαθώ να τους κάνω κάποια δωράκια, μετά από κάποια καλή συνεργασία που είχαμε, ως επιβράβευση. Γενικά προσπαθώ να τους κάνω να νιώθουν καλά.» ΓΔ3.16

17) Τρόποι παρακίνησης των υφισταμένων τους

Οι σχολικοί ηγέτες, απαντώντας στη συγκεκριμένη ερώτηση, επικεντρώθηκαν κυρίως στον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη, θεωρώντας ότι πρέπει να γίνεται παράδειγμα προς μίμηση, να συμπαρίσταται ενεργά στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τρόπο επικοινωνίας του ηγέτη με τους συναδέλφους του. Ανέφεραν επίσης ως τρόπο παρακίνησης των εκπαιδευτικών την κατ' ιδίαν συζήτηση μαζί τους για διάφορα σημαντικά ζητήματα, την παροχή ελευθερίας σε αυτούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την προσπάθεια να πειστούν αυτοί πως ό,τι γίνεται στο σχολείο, έχει ως βασικό γνώμονα το συμφέρον των μαθητών. Τέλος, ανέφεραν ως μέθοδο παρακίνησης το κέντρισμα του φιλότιμου των εκπαιδευτικών, ως μια μέθοδο που αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και στόχοι. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών παρατίθενται ακολούθως:

«Συμπαρίσταμαι σε όλες τις προσπάθειές τους, συμμετέχω ενεργά και γίνομαι το παράδειγμα προς μίμηση. Αν δε δώσει το παράδειγμα ο Διευθυντής, δε γίνεται τίποτα. Υπάρχει μια φράση που λέει: « Δώσε, για να σου δώσουν περισσότερα». Αυτό λοιπόν προσπαθώ πάντα να εφαρμόζω.» ΑΔ1.17

«Με το να είμαι όσο γίνεται λιγότερο επιτακτικός, αφήνοντας πρωτοβουλίες. Είμαι ανοιχτός, ακούω προτάσεις και δεν επιβάλλω ποτέ τίποτα, διότι κάτι τέτοιο δεν θα είχε και κανένα αποτέλεσμα.» ΑΔ6.17

«Συζητώ πάντα με τους συναδέλφους και ζητάω πάντα τη βοήθειά τους, χωρίς να επιβάλλω τίποτα σε κανέναν. Ουσιαστικά δηλαδή προσπαθώ να αναδείξω αβίαστα, τα ταλέντα και τις δυνατότητες που έχει κρυμμένα μέσα του ο κάθε συνάδελφος και συνήθως βγαίνουν από μόνα τους στην επιφάνεια.» ΓΔ1.17

«Προσπαθώ να τους πείσω πως ό,τι γίνεται είναι πάνω απ' όλα για το καλό των παιδιών κι έτσι είναι όλοι θετικοί, όταν κάνουμε κάτι. Πρέπει να πείθεις.

Με την επιβολή δεν πετυχαίνεις τίποτα. Προσπαθώ επίσης να δίνω το παράδειγμα. Ο Διευθυντής μπαίνει πάντα μπροστά, δίνει το καλό παράδειγμα, αλλιώς δεν μπορείς να απαιτήσεις κάτι από τον εκπαιδευτικό. Πάντα μπαίνω μπροστά, για να παρακινήσω και τους συναδέλφους μου έμπρακτα.» ΓΔ3.17

18) Απόψεις των σχολικών ηγετών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους και το ρόλο που επιθυμούν να διαδραματίσουν οι ίδιοι στη διαδικασία αυτή

Η τελευταία από τις ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσε ένα από τα πιο επίκαιρα ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και γι' αυτό το λόγο οι απαντήσεις των σχολικών ηγετών ήταν άκρως ενδιαφέρουσες. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τάχθηκαν όλοι ανεξαιρέτως, υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, τονίζοντας την επιτακτική ανάγκη για την εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης, μετά από παλινωδίες και ανακολουθίες δεκαετιών. Σε σχέση με το ρόλο που θα επιθυμούσαν να διαδραματίσουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης, οι σχολικοί ηγέτες παρουσίασαν μια ποικιλία απόψεων και προτάσεων. Ωστόσο όλες οι απαντήσεις τους συνέκλιναν στο ότι ο Διευθυντής μπορεί και επιβάλλεται να διαδραματίσει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς είναι αυτός ο οποίος έρχεται καθημερινά σε άμεση επαφή μαζί του. Τόνισαν επίσης με έμφαση ότι η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει πρώτα από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως της θέσης που κατέχουν και κατόπιν να επεκταθεί στους απλούς εκπαιδευτικούς. Ας δούμε στη συνέχεια τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών:

«Γενικά είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πρέπει να προχωρήσει, είναι αίτημα δεκαετιών. Θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή θα πρέπει να είναι σημαντικός, γιατί είναι αυτός, ο οποίος έχει άμεση αντίληψη, μπορεί να μη μπει στην τάξη, να μην παρακολουθήσει τη διδασκαλία, αλλά αντιλαμβάνεται το κλίμα που δημιουργείται. Ακούει γονείς, ακούει άλλους συναδέλφους και γενικά γνωρίζει τα πάντα. Έχει σημαντικότερο ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο Σύμβουλος, με δύο ή τρεις φορές που θα μπει στην τάξη, δεν είναι σε θέση να σχηματίσει αντικειμενική εικόνα για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του.» ΑΔ2.18

«Εγώ θα ήθελα πρωτίστως να αξιολογούνται τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και μετά να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Θεωρώ πάντως πως οτιδήποτε δημιουργείς, πρέπει να το αξιολογείς, για να κάνεις την

ανατροφοδότηση. Ο Διευθυντής κρίνει καθημερινά τους συναδέλφους και κρίνεται από αυτούς. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να αξιολογεί τους συναδέλφους στο διοικητικό τομέα κυρίως και όχι τόσο στο διδακτικό, αυτό είναι δουλειά του Σχολικού Συμβούλου.» *A43.18*

«Θέλω να υπάρχει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και θεωρώ ότι ο Διευθυντής είναι ο μόνος αρμόδιος να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς του, τόσο σε διοικητικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Ο Σύμβουλος, με τις δύο ή τρεις φορές που θα παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό στην τάξη, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, δε νομίζω ότι θα μπορέσει να τον αξιολογήσει αντικειμενικά. Ο Διευθυντής δε χρειάζεται να μπει στην τάξη για να δει τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Τη βλέπει με πολλούς τρόπους, από τα τετράδια των μαθητών, από την οργάνωση της τάξης, από τη συζήτηση με τους γονείς. Μπαίνοντας σε μια τάξη, μπορώ να καταλάβω αν είναι δουλεμένη ή όχι.» *A44.18*

«Είμαι σαφώς υπέρ της αξιολόγησης. Έχει καθυστερήσει δραματικά η εφαρμογή της. Πρέπει επιτέλους να γίνει, δεν πάει άλλο. Όσον αφορά στο δικό μου ρόλο, θεωρώ ότι ο Διευθυντής είναι ο πλέον αρμόδιος να κρίνει τον εκπαιδευτικό του, αφού τον παρακολουθεί καθημερινά, τόσο εντός, όσο και εκτός τάξης. Ένας καλός διευθυντής καταλαβαίνει αμέσως αν ο εκπαιδευτικός κάνει καλή δουλειά ή όχι. Ο Σύμβουλος, με 2 ή 3 επισκέψεις, δεν μπορεί να σχηματίσει αντικειμενική εικόνα.» *Γ41.18*

«Πιστεύω ότι πρέπει να γίνει η αξιολόγηση. Έχω δει να γίνονται τέρατα και να σημαδεύονται παιδιά για μια ζωή. Δεν έχουμε να διαχειριστούμε χαρτιά, αλλά ανθρώπους. Όλοι πρέπει να κρίνονται. Αυτή η ιδιότυπη ασυλία πρέπει να τελειώσει. Εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε πολύ σκληροί και αμετανόητοι. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξέρει ότι το έργο του θα κριθεί και ότι πρέπει να πληρώσει για τα λάθη του. Ο καταλληλότερος φορέας διεξαγωγής της αξιολόγησης είναι ο Διευθυντής, καθώς παρακολουθεί καθημερινά τον εκπαιδευτικό και ξέρει ανά πάσα στιγμή τί κάνει και κυρίως, τι δεν κάνει, ενώ θα μπορούσε να το κάνει. Προσωπικά, θα ήθελα και να κρίνω τους συναδέλφους μου, αλλά και να κριθώ από αυτούς. Πρέπει να υπάρξει κλίμα εμπιστοσύνης ως προς τη διαδικασία.» *Γ42.18*

«Είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Οπουδήποτε παρέχεται έργο, πρέπει να υπάρχει και αξιολόγηση, για να δούμε αν πέτυχε ή όχι. Ο Διευθυντής είναι ο πλέον

αρμόδιος για κάτι τέτοιο. Γνωρίζει το έργο του κάθε εκπαιδευτικού με πληρότητα και εκ του σύνεγγυς, ενώ ο Σύμβουλος επισκέπτεται το σχολείο σε αραιά χρονικά διαστήματα και δεν έχει ολοκληρωμένη και αντικειμενική εικόνα του κάθε εκπαιδευτικού.» ΓΔ3.18

Ταυτόχρονα όμως, η ίδια συμμετέχουσα εκφράζει με γλαφυρό τρόπο και τους φόβους που τις προκαλεί η διαδικασία της αξιολόγησης:

«Εγώ θα ήθελα ο ρόλος του Διευθυντή να είναι περισσότερο συμβουλευτικός, να μη μπω σε διαδικασίες αριθμητικής αξιολόγησης, δηλαδή να κληθώ να βαθμολογήσω τους συναδέλφους μου. Δεν εκπαιδεύτηκα ποτέ για κάτι τέτοιο και φοβάμαι μήπως αδικήσω κάποιον ή είμαι υποκειμενική στις κρίσεις μου. Η αξιολόγηση είναι δίκικο μαχαίρι και μπορεί εξαιτίας της να προκληθούν μεγάλες εντάσεις στο σχολείο ή ακόμα και να διαταραχθεί η ισορροπία της σχολικής μονάδας.» ΓΔ3.18

Αξίζει επίσης να σημειωθεί το γεγονός πως οι περισσότερες από τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών, συνέκλιναν σε ένα μοντέλο ανατροφοδοτικής-διορθωτικής αξιολόγησης και όχι μιας αξιολόγησης τιμωρητικής προς τον εκπαιδευτικό, για τα όποια λάθη ή παραλείψεις του. Χαρακτηριστικές είναι μερικές από τις απαντήσεις τους:

«Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει ποτέ το χαρακτήρα της βαθμολόγησης και του ελέγχου-τιμωρίας. Έλεγχος, αλλά με την άλλη μορφή, της υποστήριξης-ανατροφοδότησης.» ΑΔ.5.18

«Θεωρώ ότι η αξιολόγηση είναι και πρέπει να είναι μια διαδικασία που πραγματικά δουλεύει διορθωτικά σε κάθε οργανισμό. Η αξιολόγηση, για να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να είναι ανατροφοδοτική και όχι τιμωρητική». ΓΔ14.18

Δε λείπουν επίσης και οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών ηγετών για το κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης θα γίνει με αντικειμενικούς όρους και κριτήρια. Ας δούμε κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις:

«Φοβάμαι ότι και στην περίπτωση της αξιολόγησης, τα φαινόμενα κομματικών επιλογών δεν θα εκλείψουν, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.» ΑΔ3.18

«Εγώ θέλω η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική, να μην εμπεριέχει πολιτικά-κομματικά κριτήρια και οπωσδήποτε να γίνεται σε σαφή τρόπο και ξεκάθαρους όρους.» ΓΔ14.18

4.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

4.3.1 Φυσικός Χώρος

Μελετώντας το πρώτο μέρος του οδηγού καταγραφής, που αφορά στην παρατήρηση του εργασιακού χώρου των σχολικών ηγετών, θα λέγαμε ότι προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

Τα περισσότερα από τα γραφεία των ηγετών των σχολικών μονάδων δεν βρίσκονταν σε εμφανές σημείο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να βρεθούν εύκολα από κάποιον που πιθανώς να ερχόταν για πρώτη φορά στο χώρο του σχολείου. Έξω από όλες τις πόρτες των γραφείων, υπήρχαν ευκρινείς πινακίδες με την επιγραφή «Γραφείο Διευθυντή». Σε εννέα από τα δέκα σχολεία, το γραφείο του συλλόγου διδασκόντων βρισκόταν σε κοντινή απόσταση, σε κάποια διπλανή αίθουσα, ενώ σε ένα μόνο σχολείο το γραφείο του Διευθυντή και αυτό του συλλόγου διδασκόντων συστεγάζονταν στον ίδιο χώρο. Σε οκτώ από τα δέκα σχολεία, τα γραφεία των Διευθυντών βρίσκονταν στο ισόγειο, ενώ μόνο σε δύο σχολεία ήταν στον πρώτο όροφο. Οι πόρτες ήταν κλειστές σε όλα τα γραφεία τη μέρα της καταγραφής. Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, παρουσιάζονται αρκετά απόμακροι και απρόσιτοι στο χώρο τους.

Προκειμένου να έχουν καλύτερη οπτική επαφή με όσα συμβαίνουν στο σχολείο τους, θα πρέπει να έχουν ανοιχτή την πόρτα τους ή να βγαίνουν συχνά από το γραφείο τους και να περιφέρονται μέσα στο χώρο του σχολείου, διότι όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κασουλίδης & Πασιαρδής (2005) «ο τρόπος διοίκησης δια της περιφοράς, επιτρέπει στο Διευθυντή να έχει άμεση επαφή με τα δρώμενα στη σχολική του μονάδα και του δίνει επίσης τη δυνατότητα να ακούσει άμεσα τους διάφορους παράγοντες, ώστε να επιληφθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά σε διάφορα προβλήματα και απρόοπτες καταστάσεις» (σ. 95).

Όσον αφορά τον εξοπλισμό, την επίπλωση και τη γενικότερη διακόσμηση των γραφείων των σχολικών ηγετών, θα πρέπει αρχικά να επισημάνουμε ότι σε όλα τα διευθυντικά γραφεία υπήρχαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την εξοικείωση των διευθυντών με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και τη σημασία της χρήσης τους, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επιτέλεση του διευθυντικού έργου. Τα έπιπλα των περισσότερων γραφείων είχαν μοντέρνα σχεδίαση, εκτός από δύο που είχαν έπιπλα αρκετά παλιά. Σχεδόν όλα τα γραφεία διέθεταν διευθυντικού τύπου καρέκλες.

Κοινό γνώρισμα όλων των διευθυντικών γραφείων ήταν το γεγονός ότι πάνω στα περισσότερα από αυτά υπήρχαν μεγάλες στοίβες από χαρτιά και πολλά μικροαντικείμενα γραφείου, κάνοντας έτσι τα γραφεία να δείχνουν πολύ «φορτωμένα». Σε πέντε από τα γραφεία υπήρχε φωτοτυπικό μηχάνημα, ενώ όλα τα γραφεία διέθεταν μεγάλες και ψηλές βιβλιοθήκες, γεμάτες από φακέλους με υπηρεσιακά έγγραφα και άλλο υλικό. Τα καθίσματα των επισκεπτών σε όλα τα σχολεία ήταν αρκετά βολικά, κάτι που διευκόλυνε τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, καθώς ο ερευνητής δε χρειάστηκε να μετακινηθεί για να βρεθεί κοντά στα γραφεία των διευθυντών. Όσον αφορά τη διακόσμηση των γραφείων, σε όλα υπήρχαν έπαινοι του σχολείου, συνοδευόμενοι από αναμνηστικά διπλώματα για τη συμμετοχή του σχολείου σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αντίθετα, δεν υπήρξε ούτε ένα γραφείο, στο οποίο να υπάρχει κάποιος πίνακας ζωγραφικής ή γενικότερα ένα έργο τέχνης.

4.3.2 Προσωπικότητα Διευθυντή/Διευθύντριας

Στο δεύτερο μέρος του οδηγού καταγραφής, που αναφέρεται περισσότερο στους ίδιους τον ηγέτη, θα μπορούσαμε να πούμε πως, όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση, το ντύσιμο των σχολικών ηγετών ήταν πολύ απλό, ανεπιτήδευτο και καθημερινό. Όλοι οι άνδρες και οι περισσότερες γυναίκες φορούσαν παντελόνι και πουκάμισο, ενώ κάποιοι φορούσαν κοντομάνικες μπλούζες, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη κατά το μήνα Μάιο και ολοκληρώθηκε τις πρώτες μέρες του Ιουνίου.

Αναφορικά με τη λεκτική επικοινωνία των διευθυντών με τον ερευνητή, θα πρέπει να επισημάνουμε πως όλοι οι διευθυντές απευθύνθηκαν στον ερευνητή με το μικρό του όνομα, ενώ χρησιμοποίησαν ελάχιστα το επίθετο του συνεντευκτή. Στις περισσότερες περιπτώσεις μιλούσαν αόριστα για τους συναδέλφους και μόνο όταν ήθελαν να παρουσιάσουν κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου τους ως παράδειγμα, έκαναν ονομαστική αναφορά στο πρόσωπό του. Αναφερόμενοι στη σχολική μονάδα, χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο την έννοια «σχολείο», μέσα στην οποία συμπεριέλαβαν και όλο το έμψυχο δυναμικό που την απαρτίζει, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές.

Σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία, ή τη γλώσσα του σώματος, γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρατηρήθηκε αρκετές φορές μια έκφραση απογοήτευσης, ακόμα και θυμού στα πρόσωπα των σχολικών ηγετών, που συνοδευόταν και από χαρακτηριστικές χειρονομίες, κυρίως όταν αναφέρονταν στα κακώς κείμενα του

σημερινού ελληνικού σχολείου και στις ανεπιτυχείς προσπάθειές τους να τα αλλάξουν ή να βελτιώσουν την κατάσταση που επικρατεί. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, οι κινήσεις τους απέπνεαν μια αίσθηση σιγουριάς για τον εαυτό τους, εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους και βαθιάς γνώσης του αντικειμένου της εργασίας τους. Σε αυτό ίσως να συνετέλεσε και το γεγονός ότι οι σταθερές καρέκλες, που χρησιμοποιούσαν οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων, επιτρέπουν λιγότερες κινήσεις και αυτή η έλλειψη κίνησης αντισταθμίζεται με περισσότερες σωματικές χειρονομίες, που είναι σε θέση να αποκαλύψουν τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τους (Pease, 1991, όπ. αναφ. στο Κοτρίδης, 2009).

Συμπερασματικά, μέσα από την επεξεργασία των παρατηρήσεων θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο εργασιακός χώρος των σχολικών ηγετών διακρινόταν για την απλότητά του, ίσως και λόγω της έλλειψης των απαραίτητων πόρων. Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι ηγέτες ήταν ανεπιτήδευτοι και προσεγγίσιμοι, ενώ δημιουργούσαν στον συνεντευκτή μια αίσθηση ότι επρόκειτο για ανθρώπους με βαθιά αγάπη για το λειτούργημα που επιτελούν, με εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και με απόλυτη συναίσθηση της αποστολής τους, στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργία ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου, που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

5.1 Συζήτηση

Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά παρατέθηκαν με διεξοδικό τρόπο στην προηγούμενη ενότητα, μας οδηγούν σε αρκετά συμπεράσματα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Στην ενότητα αυτή θα γίνει η παρουσίαση των συμπερασμάτων σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα και το γενικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος αφορούσε στη διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών, στις πρακτικές που υιοθετούν για την επίτευξη των στόχων τους, καθώς και στην ανάδειξη των παραγόντων που λειτουργούν, είτε βοηθητικά, είτε ανασταλτικά, στην προσπάθειά τους για άσκηση αποτελεσματικής και επιτυχημένης ηγεσίας, προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας γενικότερα.

ΑΞΟΝΑΣ I

Προσωπική διάσταση του ρόλου του Διευθυντή. Ο άξονας αυτός περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με το κίνητρο κατάληψης διευθυντικής θέσης, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, την αγάπη που νιώθουν για τη δουλειά τους, τυχόν συγκρούσεις μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, τυχόν ύπαρξη επιθυμίας για απομάκρυνση από τα διευθυντικά καθήκοντα και απόψεις για το πώς θα ήθελαν να τους θυμούνται στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί.

Μέσα από τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών, γίνεται σαφές πως το βασικότερο κίνητρο που τους οδήγησε στην κατάληψη της διευθυντικής θέσης, ήταν η ύπαρξη οράματος για την εκπαίδευση και η επιθυμία εφαρμογής του οράματος αυτού στο σχολείο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών. Αυτό επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία θεωρεί ότι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ύπαρξη οράματος για την εκπαίδευση και το σχολείο του και η σωστή επικοινωνία του οράματος αυτού μέσα στη σχολική μονάδα, προς όφελος όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, Φωκάς, 2002; Jacobson et al., 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Moos et al., 2005; Ρούσση, 2007).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, είναι εμφανές πως υπάρχει ένας πλουραλισμός στις απαντήσεις των σχολικών ηγετών, που

αναγνωρίζουν ως βασικά του χαρακτηριστικά την άριστη επιστημονική του κατάρτιση, το δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας και λήψης αποφάσεων εκ μέρους του, καθώς και την ικανότητά του να προλαμβάνει προβλήματα και συγκρούσεις και να διατηρεί τις ισορροπίες μέσα στη σχολική μονάδα, ευρήματα που έρχονται σε συμφωνία με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Day, 2007; Day & Leithwood, 2007; Hoog & Johansson, 2005; Ρούσση, 2007).

Ως προς το κατά πόσο οι Διευθυντές αγαπούν τη δουλειά τους, όλοι σχεδόν οι σχολικοί ηγέτες, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, δηλώνουν ότι αγαπούν τη δουλειά τους ως Διευθυντές-ηγέτες του σχολείου τους και είναι ικανοποιημένοι από αυτήν. Σε έρευνες των Graham & Messner (1998) και των Πασιαρδή & Τσιάκκιρου (2006), συναντάμε εξίσου υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των διευθυντών από την εργασία τους. Άλλωστε, σύμφωνα με έρευνα των Early & Weindling (2004, σ. 183), οι διευθυντές στην εκπαίδευση δηλώνουν ότι απολαμβάνουν τη δουλειά τους ως διευθυντές.

Στο πεδίο της διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, οι σχολικοί ηγέτες δηλώνουν ότι γενικά δεν βιώνουν συγκρούσεις μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας, αλλά και ότι καταφέρνουν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τέτοιου είδους συγκρούσεις, όποτε και αν προκύψουν. Τονίζουν μάλιστα με έμφαση τη μεγάλη βοήθεια που λαμβάνουν από την οικογένειά τους, στην επιτυχή αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε έρευνα της Vandiver (2002), κυρίως οι νέοι διευθυντές είναι αυτοί που έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα από συναισθήματα, μεταξύ αυτών και τη δυσκολία της διατήρησης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας. Ωστόσο όμως, με το πέρασμα του χρόνου γίνονται πιο ικανοί στη διαχείριση των διαφορετικών ρόλων και πτυχών της εργασίας τους. (Reppa & Lazaridou, 2008).

Στην ερώτηση σχετικά με το αν σκέφτηκαν στο παρελθόν να εγκαταλείψουν τη διευθυντική θέση, η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών δηλώνει ότι δεν έχει σκεφτεί κάτι τέτοιο και ότι, παρά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζει η δουλειά τους, είναι αποφασισμένοι να τις υπερνικήσουν και να φέρουν εις πέρας με επιτυχία το έργο τους, επιδεικνύοντας αφοσίωση σε αυτό, ανθεκτικότητα, υπομονή και επιμονή. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (Gurr & Drysdale, 2005; Harris, 2002). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Day (2007, σ. 14), οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιδεικνύουν αφοσίωση και πάθος για τη δουλειά τους, συχνά κάτω από δύσκολες νοητικές και συναισθηματικά φορτισμένες περιστάσεις, ενώ ο Giles (2006), θεωρεί ότι αποτελεσματικοί σχολικοί

ηγέτες είναι αυτοί που επιδεικνύουν ανθεκτικότητα στις διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο πέρασμα του χρόνου.

Αναφορικά με το πώς θα ήθελαν να τους θυμούνται, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες επιθυμούν από τους εκπαιδευτικούς τους θυμούνται ως άτομα που εργάστηκαν για το καλό του σχολείου και των μαθητών και ως φίλους τους, που στάθηκαν πάντοτε δίπλα τους, είτε στα επαγγελματικά, είτε στα προσωπικά προβλήματα που αυτοί αντιμετώπιζαν, ακούγοντας αυτά με προσοχή και βοηθώντας στην επίλυσή τους. Οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται πως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επιτυχημένου-αποτελεσματικού διευθυντή είναι η δημιουργία ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του και η συναισθηματική προσέγγισή τους, καθώς και η συνεχής υποστήριξή του προς αυτούς, όποιες κι αν είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, είτε αυτές σχετίζονται με τον εργασιακό, είτε με τον προσωπικό τους βίο (Barker, 2001; Day, 2007; Presthus, 2006; West et al., 2005). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε έρευνα του Γιασεμή (2001), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αναγνώρισαν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, με καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

ΑΞΟΝΑΣ II

Αυτο-αντίληψη ρόλου ως Διευθυντής. Ο άξονας αυτός αφορούσε σε ερωτήσεις σχετικά με την ευχέρεια εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο από τους σχολικούς ηγέτες, τυχόν ύπαρξη αποφάσεων που κινούνται στα όρια μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας, τα σημεία του σχολείου ως οργανισμού, που βοηθούν ή δυσχεραίνουν την εκτέλεση του έργου τους, τους τρόπους άρσης των εμποδίων που παρουσιάζονται καθημερινά, τις απόψεις τους σχετικά με την ανάγκη για τυχόν μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, προκειμένου να επιτελούν πιο αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους και το βαθμό στον οποίο θα ήταν διατεθειμένοι να παρεκκλίνουν από τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, αν έκριναν ότι αυτό εξυπηρετούσε καλύτερα τα συμφέροντα του σχολείου τους.

Όσον αφορά το βαθμό αυτονομίας που θεωρούν ότι διαθέτουν ως σχολικοί ηγέτες, προκειμένου να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο τους, οι συμμετέχοντες, στην συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν ότι παρά το γεγονός ότι λειτουργούν στα

πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως της Ελλάδας, θεωρούν ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο τρόπο λειτουργίας του σχολείου του, αν το επιθυμεί και το επιδιώξει με αποφασιστικότητα και ζήλο. Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι το εύρημά μας αυτό, έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών, που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικά συστήματα εξίσου συγκεντρωτικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτά της Μάλτας και της Κύπρου (Γιασεμής, 2001; Fenech, 1994).

Αναφορικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν και το βαθμό νομιμότητάς τους, οι σχολικοί ηγέτες, στην συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρουν ότι έλαβαν κατά το παρελθόν αποφάσεις που ήταν στο μεταίχμιο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας. Ως βασική αιτία θεωρούν την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου ή την αμφισημία κάποιων νομοθετικών διατάξεων, κάτι που τους οδηγεί σε αυθαίρετη, πολλές φορές, ερμηνεία και εφαρμογή τους, εύρημα που συμφωνεί με έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον Ελλαδικό χώρο (Reppa & Lazaridou, 2008; Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

Αξιολογώντας τους παράγοντες εκείνους που τους βοηθούν στην αποτελεσματικότερη επιτέλεση των καθηκόντων τους, οι σχολικοί ηγέτες τονίζουν emphatically τη μεγάλη συμβολή των εκπαιδευτικών τους, στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Αυτή η αγαστή συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών, είναι το αποτέλεσμα της οικοδόμησης μιας σχέσης ειλικρινούς επικοινωνίας του εκπαιδευτικού ηγέτη και του προσωπικού της σχολικής του μονάδας, μέσω της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού κλίματος. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει τη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τη συμβολή του θετικού σχολικού κλίματος, που είναι καταλυτική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του και έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο διεθνή χώρο (Day, 2009; Gurr et al., 2006; Menon & Christou, 2002; Πασιαρδής, 2004; Walters, Marzano & McNulty, 2004).

Αξιολογώντας τους παράγοντες εκείνους που τους δυσχεραίνουν στην αποτελεσματική επιτέλεση των καθηκόντων τους, οι διευθυντές αποδίδουν βαρύνουσα σημασία στην μεγάλη έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές τους μονάδες, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό έρευνες που διεξήχθησαν στη χώρα μας (Παπανασούμ, 2001; Reppa & Lazaridou, 2008; Ρούσση, 2007; Στραβάκου, 2003; 2007;, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Σαΐτη, Φεγγάρη & Βούλγαρη (1997), στην οποία οι συμμετέχοντες διευθυντές απάντησαν,

σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ότι οι σημαντικές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, εμποδίζουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών και παιδευτικών στόχων του σχολείου.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός, ότι σε έρευνα των Χυτήρη και Άννινου (2004), ακόμα και οι διευθυντές ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, αναγνώρισαν την ύπαρξη ικανοποιητικής υλικοτεχνικής υποδομής, ως έναν από τους έξι βασικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ωστόσο, όλα όσα προαναφέρθηκαν έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Αγγελόπουλου, Καραγιάννη & Φωκά (2002), στην οποία οι συμμετέχοντες διευθυντές δεν αξιολόγησαν την υλικοτεχνική υποδομή ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του σχολείου, κάτι που ίσως και να εξηγεί το γεγονός της φτώχης υλικοτεχνικής υποδομής, που υπάρχει στα περισσότερα δημοτικά σχολεία.

Αναφερόμενοι στις στρατηγικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ξεπερνούν τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην ομαλή και επιτυχή εκτέλεση του έργου τους, σχεδόν όλοι οι σχολικοί ηγέτες αναφέρονται στην προσπάθεια που καταβάλλουν για την εγκαθίδρυση καθημερινής επικοινωνίας και ειλικρινούς συζήτησης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε όποια προβλήματα προκύπτουν να επιλύονται άμεσα και ριζικά. Η σημασία της άμεσης επαφής και επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας επιβεβαιώνεται σε έρευνες των Σαΐτη, Τσιαμάση & Χατζή (1997), αλλά και των Πασιαρδή & Κασουλίδη (2005), όπου οι συμμετέχοντες διευθυντές αφιέρωναν το μεγαλύτερο μέρος του ημερήσιου χρόνου τους για άμεση επαφή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς τους. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ο Webber (1992) σε έρευνά του σε διευθυντικά στελέχη εταιρειών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία τους με το προσωπικό, χρησιμοποιώντας ποικιλία επικοινωνιακών μεθόδων, κάνοντας έτσι τους συνεργάτες τους, να νιώθουν ότι μπορούν να τους προσεγγίζουν με άνεση.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι σε έρευνα των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2002) σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικότερης επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και των διευθυντών τους, θεωρώντας την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ένα από τα μεγαλύτερα ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου (σ. 149).

Απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με το αν μια ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου θα τους βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των

καθηκόντων τους, η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών απάντησε αρνητικά, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό παρόμοια ευρήματα της Παπαναούμ (2001, σ. 84-85). Υπήρξαν ωστόσο και κάποιοι διευθυντές μεγαλύτερων σε μαθητικό πληθυσμό σχολείων, που θεώρησαν κάτι τέτοιο ως αναγκαίο για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με έρευνα του Σαϊτή (1990, σ. 80). Ωστόσο, όλοι οι σχολικοί ηγέτες δήλωσαν με σαφήνεια ότι δεν επιθυμούν σε καμία περίπτωση να αποκοπούν από τη διδακτική πράξη, επιβεβαιώνοντας έτσι παλαιότερη έρευνα (Σαϊτής, Φεγγάρη & Βούλγαρης, 1997, σ. 93). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα (Σαϊτής, 2008, σ. 40), «η άσκηση μειωμένου διδακτικού έργου σημαίνει ότι ο διευθυντής δε χάνει την επαφή του με την τάξη, στοιχείο που τον «κρατά» ενήμερο στις εξελίξεις του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τομέα. Με αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να αναλάβει το ρόλο του μέντορα στο σχολείο του και να συμπεριφέρεται στους συναδέλφους ως συνετός φίλος και σύμβουλος».

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως managers, δηλαδή διαχειριστές τόσο ανθρώπινων, όσο και υλικών πόρων, αλλά αποκλειστικά ως παιδαγωγούς. Πιστεύουν ότι ο όρος αυτός, που προέρχεται από το χώρο των επιχειρήσεων, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να βρει εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζει ο τελευταίος. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με διεθνείς έρευνες (Bezzina, 2007; Bezzina & Vidoni, 2006; Bhindi & Duignan, 1997; Southworth, 2002), όπου οι σχολικοί ηγέτες αναγνωρίζουν το διττό ρόλο τους, ως διαχειριστών ανθρώπινων, αλλά και υλικών πόρων, οι οποίοι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ράπτης (1997, σ. 144) «θα βελτιστοποιήσουν τη λειτουργικότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής τους μονάδας».

Αναφορικά με τις αποφάσεις που λαμβάνουν και το βαθμό συμμόρφωσής τους προς τις επίσημες οδηγίες και εγκυκλίους του υπουργείου Παιδείας, οι σχολικοί ηγέτες παρουσιάζονται στη μεγάλη τους πλειοψηφία, διατεθειμένοι να παρεκκλίνουν από τις επίσημες οδηγίες ή να τις προσαρμόσουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρξει το μέγιστο δυνατό όφελος για το σχολείο τους. Οι απαντήσεις των διευθυντών επιβεβαιώνουν σχετικές έρευνες (Lawlor & Sills, 1999; Πασιαρδής, 1998), που δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ριψοκίνδυνος και συχνά παίρνει αποφάσεις, που πιθανώς να έρχονται σε αντίθεση με τη βούληση της επίσημης πολιτικής ηγεσίας, αδιαφορώντας μάλιστα και για ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες

εις βάρος του, καθώς προτάσσει το συμφέρον του σχολείου του και της τοπικής κοινωνίας γενικότερα.

ΑΞΟΝΑΣ ΙΙΙ

Σχέσεις Διευθυντή με το προσωπικό του σχολείου. Ο άξονας αυτός περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο βαθμό εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα μέλη της σχολικής μονάδας, εκ μέρους των σχολικών ηγετών, στο βαθμό επίτευξης συναίνεσης σε καθημερινά θέματα του σχολείου, στην επιδίωξη ή όχι εκ μέρους των σχολικών ηγετών της ενδοσχολικής επιμόρφωσης του προσωπικού τους, στις πρωτοβουλίες που αυτοί αναλαμβάνουν για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την παρακίνηση του προσωπικού τους και στις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το ρόλο που θα ήθελαν να διαδραματίσουν στα πλαίσια της αξιολόγησης.

Σχετικά με το ζήτημα της εκχώρησης ή μη διοικητικών αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους, οι απόψεις των σχολικών ηγετών διίστανται, καθώς οι μισοί δηλώνουν ότι προβαίνουν στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς τους, ενώ οι άλλοι μισοί όχι. Γενικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, με βάση τις απαντήσεις τους, ότι ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων στο προσωπικό του σχολείου, είναι μια τακτική που δεν συναντάται σε ικανοποιητικό βαθμό στο ελληνικό σχολείο και η χρησιμότητα της οποίας δεν έχει γίνει αντιληπτή σε σχέση με την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την καλύτερη οργάνωση και διεκπεραίωση των καθημερινών, αλλά συνήθως απαιτητικών εργασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο.

Αντιθέτως, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στο προσωπικό του σχολείου αποτελεί μια συνήθη πρακτική στα σχολεία άλλων χωρών (Harris, 2002; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005; Mulford, 2007; Southworth, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι σε έρευνα του Oghunbu (2007), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αναγνώρισαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ότι ο σωστός καταμερισμός και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων εκ μέρους του διευθυντή, αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Ωστόσο παρατηρείται στη χώρα μας ένα παράδοξο γεγονός, ότι δηλαδή ενώ οι Έλληνες διευθυντές θεωρούν το μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμού του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως το μεγαλύτερο εμπόδιο στη δημιουργία ενός

αποτελεσματικού σχολείου, όπως αναφέρεται σε έρευνα των Reppa & Lazaridou (2008, σ. 80), εντούτοις οι ίδιοι λειτουργούν εντός των σχολείων τους μάλλον με συγκεντρωτισμό, μη εκχωρώντας ευθύνες και αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς τους ή εκχωρώντας ελάχιστες και ήσσονος σημασίας αρμοδιότητες.

Ενδεικτικό των όσων προαναφέρθηκαν είναι και το γεγονός ότι σε τέσσερα από τα σχολεία, στα οποία διεξήχθη η έρευνα, λόγω της οργανικότητάς τους (10/θέσια και άνω), υπάρχει οργανική θέση Υποδιευθυντή. Χωρίς να αποτελεί αντικείμενο της έρευνάς μας, η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ηγετών έδειξε ότι μόνο στα δύο από τα τέσσερα αυτά σχολεία, ο Υποδιευθυντής ασκεί με ουσιαστικό τρόπο τα καθήκοντά του, όπως ακριβώς αυτά προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία, ενώ η σημαντική συμμετοχή του Υποδιευθυντή στη λειτουργία του σχολείου, έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου (Mortimore, 1988). Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με έρευνα των Σαΐτη & Μιχόπουλου (2005, σ. 54), οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι Υποδιευθυντές των Δημοτικών σχολείων «έχουν περιορισμένες και σταθερές αρμοδιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στην «απροθυμία» των Διευθυντών να τους αναθέτουν σε τακτά χρονικά διαστήματα νέα διοικητικά καθήκοντα, ώστε να μπορούν να τους αναπληρώνουν αποτελεσματικά».

Σε σχέση με το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται η συναίνεση μεταξύ των μελών του σχολείου, ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνονται, όλοι οι σχολικοί ηγέτες αναφέρουν ότι αυτή επιτυγχάνεται με ευκολία. Τονίζουν επιπροσθέτως τη μεγάλη σημασία της σωστής και δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης όλων των απόψεων, ώστε μέσα από τη σύνθεσή τους, να προκύπτει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το σχολείο και τους μαθητές του.

Η σημασία της σωστής και δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και η δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων έχει επισημανθεί σε πολλές έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, Φωκάς, 2002; Γιασεμής, 2001; Ρούσση, 2007; Στραβάκου, 2003). Μάλιστα, σε έρευνα του Σαΐτη (2001) βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά κανόνα λειτουργούν εποικοδομητικά και βοηθούν όσο μπορούν το διευθυντή-πρόεδρο και τα

υπόλοιπα μέλη έτσι, ώστε να ληφθεί η καλύτερη δυνατή απόφαση, γεγονός ενδεικτικό ίσως της σημασίας που έχει για τους εκπαιδευτικούς η ενεργός συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και τελικά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο τους. Επιπροσθέτως, σε έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια & Καμπουρίδη (2004) βρέθηκε ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τις επιλογές των στόχων του συλλόγου είναι υψηλή. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τον παραμερισμό των προσωπικών στόχων προς επίτευξη συλλογικών επιλογών (σ. 37).

Με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών, όσον αφορά τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων-προγραμμάτων στο σχολείο τους και την εν γένει επιδίωξη της ενδοσχολικής-ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης του προσωπικού τους, φαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν συνειδητοποιήσει αυτή την αναγκαιότητα, καθώς διοργανώνουν σεμινάρια, με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους και κατά συνέπεια του σχολείου τους. Η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ίδιας της σχολικής μονάδας, έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο διεθνή χώρο (Bredeson, 2000; Chrisman, 2005; Day et al., 2007; Fullan, 2002; Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002;). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bezzina (2008, όπ. αναφ. στο Rhodes & Brundrett, 2009), η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη βελτίωσή του και να οδηγήσει ακόμα και σε καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα (Roberts & Pruitt, 2003; Silins & Mulford, 2002), όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται σε γνωστικές περιοχές κρίσιμες για την πρόοδο των μαθητών.

Αναφερόμενοι στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες αναφέρονται στην αξία της προσωπικής και ειλικρινούς επαφής με τους εκπαιδευτικούς τους, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και στη χρήση του χιούμορ, είτε ως μέσου αποφόρτισης εντάσεων, είτε ως μέσου για μια «αποτυπικοποίηση» του κλίματος και δημιουργίας θερμών διαπροσωπικών σχέσεων.

Δεν παραλείπουν επίσης να αναφερθούν στην προσπάθειά τους για δημιουργία ζεστών, ανθρώπινων σχέσεων με όλους τους εκπαιδευτικούς τους, εκτός σχολικού πλαισίου και ωραρίου. Η σημασία της καθημερινής προσωπικής επαφής του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του έχει καταγραφεί σε πολλές έρευνες (Γιασεμής, 2001; Davis, 1998; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005; Ρούσση, 2007).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Waters, Marzano & McNulty (2004, σ. 49) ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι η εγκαθίδρυση υψηλής ποιότητας επαφών και διαδράσεων με τους εκπαιδευτικούς του, ενώ η Harris (2004, σ. 402) αναφέρεται στην ανάγκη για ανάπτυξη εκ μέρους των σχολικών ηγετών, μιας ειλικρινούς και άμεσης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς τους. Από την άλλη πλευρά, η σωστή χρήση του χιούμορ για την αποφόρτιση εντάσεων ή το «σπάσιμο του πάγου» μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι μια πρακτική που συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία (Lawlor & Sills, 1999; Moos et al., 2005; Presthus, 2006) και θεωρείται εξίσου αποτελεσματική για την ομαλή και επιτυχή λειτουργία του σχολικού οργανισμού.

Σε σχέση με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για την παρακίνηση των υφισταμένων τους, οι σχολικοί ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην υποχρέωση του διευθυντή να συμπαρίσταται σε όλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών του, να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις και τις πτυχές της σχολικής ζωής και να γίνεται ο ίδιος το παράδειγμα προς μίμηση, εμπνέοντας με τη στάση του αυτή τους εκπαιδευτικούς να τον ακολουθήσουν για την επίτευξη κοινών στόχων και οραμάτων.

Όπως πολύ εύστοχα συμπεραίνουν σε έρευνά τους οι Γεωργιάδου & Καμπουρίδης (2005, σ. 125-126), ο σημερινός διευθυντής πρέπει να είναι ο υπηρέτης-ηγέτης, αυτός δηλαδή που διακατέχεται από το αίσθημα να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν συνειδητά να καθοδηγεί, εύρημα που συναντάται και σε έρευνα του Bezzina (2007) σε διευθυντές δημόσιων σχολείων της Μάλτας. Ο υπηρέτης-ηγέτης κινείται ανάμεσα στους συνεργάτες του, έτσι ώστε αυτοί να κάνουν τη δουλειά τους με τον πλέον υπεύθυνο τρόπο. Αφού έχει θέσει τους στόχους, δε διστάζει να «σηκώσει τα μανίκια» και να εργαστεί μαζί τους για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Το μοντέλο αυτό του σύγχρονου σχολικού ηγέτη συναντάται σε πολλές έρευνες (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, Φωκάς, 2002; Day, 2009; Gurr et al., 2006; Lawlor & Sills, 1999; Nieman & Kotze, 2006), με θετικότετη επίδραση στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και στη δέσμευσή τους στην υλοποίηση κοινά συμφωνημένων στόχων και επιδιώξεων.

Εκφράζοντας τέλος την άποψή τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και το ρόλο που επιθυμούν να διαδραματίσουν σε αυτή, όλοι οι σχολικοί ηγέτες εμφανίζονται ομόφωνα να τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, τονίζοντας την απόλυτη αναγκαιότητα εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ύστερα από παλινωδίες δεκαετιών. Η αναγκαιότητα της συνεχούς

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών εκ μέρους του διευθυντή, αποτελεί κοινό τόπο σε έρευνες, τόσο στον Ελλαδικό, όσο και στο διεθνή χώρο (Arrowsmith, 2007; Jacobson et al., 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Reppa & Lazaridou, 2008). Μάλιστα, σε έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλότατο ποσοστό, τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας έτσι έμπρακτα την αναγκαιότητα εφαρμογής της.

Εξάλλου, όπως εύστοχα αναφέρουν και οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (1999) η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων» (σ. 20).

Αξίζει όμως να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι αρκετοί σχολικοί ηγέτες δηλώνουν ότι δεν είναι καταρτισμένοι ή επιμορφωμένοι στο πώς θα αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς τους, κάτι που διαφαίνεται και σε σχετικές έρευνες (Pasiardis, 1995, 1997). Αυτός ο προβληματισμός των σχολικών ηγετών, αναδεικνύει με σαφήνεια το έλλειμμα επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών που υπάρχει στη χώρα μας, όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη (2006), οι οποίοι συμπεραίνουν με τη σειρά τους την ανεπαρκή κατάρτιση των διευθυντών στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους, αν η πολιτεία επιθυμεί να κάνει κάτι τέτοιο, να αξιολογούν δηλαδή οι διευθυντές το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών τους μονάδων, οφείλει πρώτα να επιμορφώσει τους διευθυντές και στη συνέχεια να προχωρήσει.

Τέλος, όσον αφορά το δικό τους ρόλο στην αξιολόγηση, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες επιθυμούν να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους, θεωρώντας ότι αυτοί είναι που βρίσκονται σε καθημερινή και συνεχή επαφή με τον εκπαιδευτικό και το έργο του και γνωρίζουν από «πρώτο χέρι» την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο τους. Επισημαίνουν ωστόσο ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι οπωσδήποτε ανατροφοδοτική, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και σε καμία περίπτωση τιμωρητική ή συνδεδεμένη με βαθμολογική ή μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά πάντως, θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση είναι σήμερα πιο αναγκαία από ποτέ και απαιτείται διαρκής και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, προκειμένου αυτή να εφαρμοστεί σωστά.

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα διατυπωθούν προτάσεις με βάση τα ευρήματα της έρευνας και τη συζήτηση που προηγήθηκε, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών ηγετών και της εκπαιδευτικής μονάδας κατ' επέκταση.

5.2 Διατύπωση Προτάσεων

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτουν κάποια σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να μετουσιωθούν σε αντίστοιχες προτάσεις προς τους εκάστοτε υπευθύνους για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας.

1. Προτάσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το πρώτο σημαντικό συμπέρασμα έχει ως αφετηρία την ομόφωνη άποψη όλων των εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τη δήλωση μιας εκ των διευθυντριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (ΓΔ₃), σχετικά με την αδυναμία της να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς της, μιας και η ίδια δεν έχει τύχει της παραμικρής επιμόρφωσης για αυτό το τόσο σημαντικό ζήτημα και έτσι δεν είναι σε θέση να εμπλακεί πιο ενεργά στο όλο θέμα.

Το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναγνωρίζουν την επιτακτική ανάγκη για εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά και την αδυναμία τους να εμπλακούν ενεργά σε αυτή, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σχετικά με το ζήτημα αυτό, καταδεικνύει τις τεράστιες ευθύνες και παλινωδίες της ελληνικής πολιτείας.

Τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρας μας, αδυνατούν να εφαρμόσουν ένα αξιοκρατικό και ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης, τόσο του εκπαιδευτικού έργου, όσο και κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, δεν έχουν προβεί στην κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών, για τον τόσο σημαντικό ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν μελλοντικά, αυτόν δηλαδή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους, κάτι που προβλέπεται άλλωστε και από την υπάρχουσα νομοθεσία, έστω και αν παραμένει μέχρι σήμερα ανενεργή.

Απαιτείται λοιπόν από την πολιτεία, η άμεση εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και η ολοκληρωμένη και πολύπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ηγετών, ώστε να αξιολογήσουν με αντικειμενικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Η ευθύνη της πολιτείας έγκειται στη διαμόρφωση και την οικονομική στήριξη των

επιμορφωτικών προγραμμάτων (Κατσαρός, 2008, σ. 122), καθώς όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002; Πασιαρδής, 1994), η έλλειψη επιμόρφωσης επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη.

Το δεύτερο σημαντικό εύρημα της έρευνας, αφορά στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα περισσότερα ελληνικά σχολεία, όπως προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ηγετών, οι οποίοι θεωρούν την κακή υλικοτεχνική υποδομή, ως τον παράγοντα εκείνο που λειτουργεί περισσότερο ανασταλτικά στην προσπάθειά τους για αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο (Παπαναούμ, 2001; Ρούση, 2007).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η πολιτεία οφείλει να φροντίσει να βελτιώσει την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων και να τις εξοπλίσει τεχνολογικά. Με τη βελτίωση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής και τον πληρέστερο εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, θα επέλθει και αναβάθμιση του έργου των σχολικών μονάδων (Στραβάκου, 2003, σ. 284-285).

Ένα τρίτο σημαντικό εύρημα προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών, σχετικά με τη νομιμότητα ή όχι των αποφάσεων που καλούνται καθημερινά να λάβουν, μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ανέφεραν ότι έχουν λάβει στο παρελθόν και εξακολουθούν να λαμβάνουν αποφάσεις παράτυπες ή αποφάσεις που βρίσκονται στο όριο μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας. Είναι γεγονός, ότι σε πάρα πολλές περιπτώσεις η εκπαιδευτική νομοθεσία βρίθει ανακριβειών και αμφισημιών, ενώ υπάρχουν και ζητήματα που δεν έχουν προβλεφθεί επαρκώς, κάτι που επισημαίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και σε σχετικές έρευνες (Reppa & Lazaridou, 2008; Σαϊτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

Όλα αυτά συντελούν στη δημιουργία άγχους και ανασφάλειας στους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι μη γνωρίζοντας ακριβώς ποιες είναι οι αρμοδιότητές και τα όρια της δικαιοδοσίας τους, κινούνται μέσα σε ένα ασαφές και πολυδαίδαλο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ανασχετικά ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Σαϊτης-Τσιαμάση & Χατζή (1997, σ. 75), «ο αρμόδιος κρατικός φορέας δεν μερίμνησε για τον καθορισμό ενός αποσαφηνισμένου πλαισίου εξουσίας και ευθύνης έτσι, ώστε να μπορούν τα

διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες προς όφελος του σχολείου».

Όλα όσα προαναφέρθηκαν, εξηγούν ίσως και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες, αποφεύγουν να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις και περιορίζονται στην επιτέλεση ενός καθαρά διεκπεραιωτικού και γραφειοκρατικού ρόλου, θεωρώντας ότι τηρώντας το «γράμμα του νόμου», δεν κινδυνεύουν να βρεθούν μπροστά σε δυσάρεστες εκπλήξεις, που ίσως να απειλήσουν τη μετέπειτα καριέρα τους.

Είναι λοιπόν προφανές ότι η Ελληνική Πολιτεία οφείλει, το συντομότερο δυνατόν, να καθορίσει με σαφήνεια και με ορθολογισμό τα καθήκοντα και τις εξουσίες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, προκειμένου αυτοί να μετατραπούν από διεκπεραιωτές-διαχειριστές σε ηγετικά στελέχη, τα οποία θα έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να παρακινούν το ανθρώπινο δυναμικό, καθώς και την ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων για το σχολείο τους (Σαΐτης, 1997).

Το τελευταίο σημείο, το οποίο κρίνεται άξιο αναφοράς και σχολιασμού, είναι αυτό που αφορά στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών της αξίας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της ανάγκης για συνεχή εφαρμογή και ενδυνάμωσή της, μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Η σχολική μονάδα επιβάλλεται πλέον να λειτουργήσει ως ένα κέντρο επιμόρφωσης. Η παρεχόμενη επιμόρφωση όμως, θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις εκάστοτε ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να παράγει τα μέγιστα δυνατά οφέλη, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές.

Η τεράστια αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τα ευεργετικά της αποτελέσματα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε όλους τους τομείς, έχουν καταδειχθεί σε πλήθος ερευνών στο διεθνή χώρο (Chrisman, 2005; Fullan, 2002), όσο και στον Ελλαδικό (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε έρευνα της Hendrie (1996), η συνεχής επιμόρφωση του προσωπικού αναγνωρίστηκε ως ένας από τους πιο σημαντικούς δείκτες της ποιότητας ενός σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Είναι καιρός λοιπόν η Ελληνική Πολιτεία να εγκαταλείψει τη λογική των «συλλογικών επιμορφώσεων», οι οποίες τις περισσότερες φορές έχουν ελάχιστη έως

μηδαμινή συνεισφορά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, καθώς δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών ή είναι επιστημονικά παρωχημένες και ξεπερασμένες.

Αντίστοιχα, θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε αυτή να μετατραπεί σε μια «κοινότητα μάθησης», που θα αξιοποιεί όλα τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής και διοικητικής επιστήμης, προς όφελος όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικών, μαθητών, αλλά και γονέων).

2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οδήγησαν σε κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα, σχετικά με τις πτυχές της αποτελεσματικής ηγεσίας του εκπαιδευτικού χώρου. Ωστόσο, δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσή τους, λόγω του πολύ μικρού αριθμού των υποκειμένων της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα θα ήταν πληρέστερη, εάν είχε ερευνήσει περισσότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής ηγεσίας, διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και των γονέων τους, σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Ωστόσο, μέσα στα χρονικά και τοπικά πλαίσια, στα οποία διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα και για λόγους που σχετίζονται και με την έκτασή της, αυτό κατέστη πρακτικώς αδύνατο.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε ίσως να δώσει την αφορμή, προκειμένου να ασχοληθούν και άλλοι ερευνητές με την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία και να μελετήσουν και άλλες πτυχές της.

Θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη διατύπωση ερωτημάτων, όπως: Ποιοί είναι οι τομείς, στους οποίους οι ίδιοι οι Διευθυντές θεωρούν ότι έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση και ποιες θα ήταν οι καταλληλότερες και πιο αποδοτικές μέθοδοι για την επιμόρφωσή τους;

Κατά πόσο η επιμόρφωση σε αντικείμενα σχετικά με την Οργάνωση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ηγετών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους; Ποια είναι τα καταλληλότερα και πληρέστερα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηγετών; Τα ευρήματα των ερευνών αυτών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τους υπευθύνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής

πολιτικής, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, για την αυτο-βελτίωσή τους.

Ο σημερινός κόσμος μεταβάλλεται διαρκώς, με ιλιγγιώδεις πολλές φορές ταχύτητες. Νέα ερωτήματα δημιουργούνται, τα οποία αναζητούν διαρκώς νέες απαντήσεις. Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, μέσω της επιστημονικής έρευνας, αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη και την περαιτέρω εξέλιξη της επιστήμης. Το βασικό ζητούμενο όμως είναι η άμεση διάχυση της νέας γνώσης, μέσω των κατάλληλων φορέων και μηχανισμών της εκπαίδευσης, οι οποίοι και θα πρέπει να είναι οι πάροχοι διαρκούς και συνεχώς ανανεούμενης επιμόρφωσης και ενημέρωσης στους ηγέτες, έτσι ώστε αυτοί να καθίστανται ολοένα και πιο αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη των οργανισμών τους, στην προκειμένη περίπτωση των σχολικών οργανισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Ε. Φράγκου (Μετάφρ.) Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου (Μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Α. Βακάκη (Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Ο. Παπακώστα (Επιμ.), Χ. Ξενάκη, Μ. Κουμπαρέλη (Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ε. Δημητριάδου (Μετάφρ.). Ν. Κυριαζή (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maxwell, J.C. (2006). *Οι 21 απαραίτατοι νόμοι της ηγεσίας. Ακολουθήστε τους και οι άνθρωποι θα σας ακολουθήσουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Terry, R. (2010). Η Ηγεσία είναι χάρισμα ή τέχνη που αναπτύσσεται;
Έγινε ανάκτηση την 20.11.2010 στην ιστοσελίδα
<http://sciencearchives.wordpress.com/2010/02/10/%CE%AF-%CE%AF-%CE%AC-%CE%AE-%CE%AD/>
- Woods, P. (1999). Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Bird, Μ. Hammersley, R. Gomm, & P. Woods, *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*, Ε. Φράγκου (Μεταφρ.), (σ. 147-230). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σ. 72-91.
- Αθανασίου, Λ., & Σαμουηλίδου, Α. (2006). *Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Ευλογία ή κατάρα; (Έρευνα)*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης. Τόμος 1ος. Συνεδρία 3η. Άρτα (διαθέσιμο στο CD που περιέχει τα πρακτικά του συνεδρίου).

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία Πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής - ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σ. 121-129.
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, σ. 86-100.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Διαμαντόπουλος, Α. (1999). *Φιλοσοφία Ηγεσίας. Το Ήθος του Ηγέτη στον Πλάτωνα. Οι Αρετές του Ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή στον Τομέα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σ. 115-136.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Κανάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καμπά, Σ. (2007). *Η ηγεσία και ο ρόλος της. Ηγετικές Προσωπικότητες της Ελλάδος στο χώρο των επιχειρήσεων*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Διοίκησης και Διαχείρισης Έργων του Τ.Ε.Ι. Λάρισας, Λάρισα.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών. *Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 11-13 Απριλίου 2003.

Ανακτήθηκε την 20.11.2010 από την ιστοσελίδα
www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf

- Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ. 83-104.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, σ. 191-195.
- Καταβάτη, Ε., & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 286-294). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κοτρίδης, Α. (2009). Ο αποτελεσματικός ηγέτης στον Εκπαιδευτικό και Τραπεζικό Χώρο: Αποκλίσεις, συγκλίσεις και συμπεράσματα. Διπλωματική Εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σ. 33-41.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Μ. Κουτούζης., & Ι. Χατζηευστρατίου. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο Διευθυντής του Σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16, σ. 45-50.

- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2010, Ιούνιος 13). Θα ρίξουν μερικούς στην πυρά για να επιβιώσουν. *Η Ελευθερία*, σελ. 5.
- Νόμος 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167 Α'30.09.1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κι άλλες διατάξεις».
- Παγκάκης, Γ. (2000). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 18, σ. 8-17.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σ. 81-87.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η Διεύθυνση Σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 107-122). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), p. 72-81.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21, σ. 171-205.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 20-33.
- Πατάκης (1991). *Σύγχρονο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ν.Α. Σάκκουλα.
- Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ: Μια Εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Προκοπίου, Μ. (2009). *Ηγετικές ικανότητες για τις σύγχρονες προκλήσεις: σκιαγραφώντας το προφίλ του ιδανικού ηγέτη*. Διπλωματική Εργασία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα.
- Ράπτης, Π. (1997). Ο Διευθυντής σχολείου ως Manager και διαχειριστής ανθρώπινων σχέσεων. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 3, σ. 143-147.
- Ράπτης, Π. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σ. 32-42.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής - Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, 4, σ. 43-56.
- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 54, σ. 70-83.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, σ. 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). Ο Διευθυντής του σχολείου: manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, σ. 66-77.
- Σαΐτης, Χ., Φεγγάρη, Μ., & Βούλγαρης, Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, σ. 87-108.
- Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία Αγροτικής Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Στυλιανίδης, Σ. (2008). *Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας-Φινλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις-συγκρίσεις)*. Διπλωματική Εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Τζιόβας, Δ. (2007). Οι ηγέτες του μέλλοντος. *Βήμα της Κυριακής* (Κυριακάτικη Εφημερίδα στις 28.10.2007). Έγινε ανάκτηση την 20.11.2010 στην ιστοσελίδα <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=184470&ct=114&dt=28/10/2007>
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β'/16.10.2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».
- Χατζηδήμου, Δ., & Βιτσιλάκη, Χρ. (2006). Αποτίμηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας από την οπτική των διευθυντών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Κίνητρο*, 7, σ. 77-91.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η Διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: Αυτοαντίληψη ρόλου*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Χρυσός, Ε. (2006). Πνευματικός Ηγέτης - Πολιτικός Ηγέτης. Στο Βιγγοπούλου Ι., *Ηρωες και ανώνυμοι, αφανείς και επώνυμοι στις παρυφές της ιστορίας και της τέχνης* (σ. 63-72). Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.
- Χυτήρης, Λ., & Άννινος, Λ. (2004). *Ηγεσία και Ποιότητα σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων. Ανακτήθηκε την 20.11.2010 στην ιστοσελίδα http://www.pspa.uoa.gr/data/download/ede/conferences/SDE_2005/papers/Hitiris Leonidas Anninos Loukas.pdf

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Adams, J. (1965). Inequity in Social Exchange. In L. Berkowitz (td), *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, p. 267-299. New York: Academic Press.
- Andrews, R.L., & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44, p. 9-11.
- Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondary schools in England: the impact of the role of the headteacher and other issues. *Management in Education*, 21(2), p. 21-27.
- Barker, B. (2001). Do leaders matter? *Educational Review*, 53(1), p. 65-76.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bezzina, C. (2007). The making of secondary school heads: Some perspectives from the island of Malta. *Journal of Maltese Education Research*, 5(1), p. 44-63.
- Bezzina, C. (2008). Towards a learning community. The journey of a Maltese Catholic church school. *Management in Education*, 22(3), p. 22-27.
- Bezzina, C., & Vidoni, D. (2006). *Nurturing Learning Communities: A Guide to School-Based Professional Development*. CRELL Research Paper 3, EUR 22328 EN, European Commission.
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a New Century: Authenticity, Intentionality, Spirituality and Sensibility. *Educational Management and Administration*, 25(2), p. 117-132.

- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial Grid*. Houston.
- Bredeson, P.V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 26(2), p. 385-401.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Chrisman, V. (2005). How Schools Sustain Success. *Educational Leadership*, 62(5), p. 16-20.
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Davis, S.H. (1998). Taking Aim at effective leadership. *Educational Leadership*, 28(2), p. 6-9.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), p. 425-437.
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective. *Educational Leadership & Administration*, 19, p. 13-24.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht, UK: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing, G., Penlington, C., Mehta, P., & Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Interim report*. Research Report DCSF-RR018. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47(6), p. 719-730.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw Hill.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eisner, W.E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Fenech, M.J. (1994). Managing Schools in a Centralised System: Headteachers at work. *Educational Management & Administration*, 22(2), p. 131-139.
- Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw Hill.
- Fullan, M. (2002). The change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), p. 16-20.
- Giles, C. (2006). Sustaining secondary school visions over time: Resistance, resilience and educational reform. *Journal of Educational Change*, 7, p. 179-208.

- Graham, M., & Messner, P. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), p. 196-202.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mullford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 539-551.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mullford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), p. 371-395.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School Improvement*, 9(2), p. 157-191.
- Hallinger, P., & Ronald, H. (2004). Understanding the contribution of leadership to school improvement. In Wallace, M., & Poulson, L. (ed.), *Learning to read critically in educational leadership and management* (p. 215-235). London: Sage Publications.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), p. 15-26.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), p. 313-324.
- Harris, A. (2004). Leading by heart. *School Leadership & Management*, 24(4), p. 392-404.
- Hendrie, C. (1996). Principals Seek to Identify Measures of School Quality. *Education Week*, 15, p. 10
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing Co.
- Hoog, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 595-606.
- Hoy, W., & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. In J.L. Burdin (Ed.), *School Leadership*. London: Sage Publications.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill.

- Hudson, P., & Glomb, N. (1997). If It Takes Two to Tango then Why not Teach Both Partners to Dance? Collaboration Instruction for All Educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), p. 442-448.
- Jacobson, S., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 607-618.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1993). *Credibility. How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), p. 218-240.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lawlor, H. & Sills, P. (1999). Successful Leadership - Evidence From Highly Effective Headteachers. *Improving Schools*, 2(2), p. 53-60.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, (p. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful leadership. National College for School Leadership. Retrieved November 20, 2010 from <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University. Retrieved November 20, 2010 from <http://www.npbs.ca/2007-elements/pdfs/seven-strong%20claims.pdf>
- Lezotte, L.W. (1989). School Improvement Based on the Effective Schools Research. *International Journal of Educational Research*, 13(7). p. 815-825.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage: Beverly Hills.
- Mathews, J.L., & Crow, G.M. (2003). *Being and Becoming a Principal. Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, p. 370-396.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Measor, L., & Woods, P. (1998). Breakthroughs and blockages in ethnographic research: Contrasting experiences during the Changing Schools Project. In G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research* (p. 59-81). London: Routledge.
- Menon, M.E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction. *Education Research*, 44, p. 97-110.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 563-572.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches., & C. Morgan (Eds.), *Human Resource Management in Education* (p. 32-37). London: The Open University.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Wells, Somerset: Open Books.
- Mulford, B. (2007). Successful School Principalship in Tasmania. In Day, C., & Leithwood, K. (ed.), *Succesful Principal Leadership in Times of Change*, p. 17-38. Springer.
- Mullins, L.J.C. (1994). *Management and Organizarional Behavior*. London: Pitmans Publishing.
- Nicolaidou, M., & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(3), p. 229-248.
- Niemann, R., & Kotze, T. (2006). The relationship between leadership practices and organizational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), p. 609-624.

- Oghuvbu, P. (2007). Determinants of Effective and Ineffective Supervision in Schools: Teachers Perspectives. Delta State University, Abraka, Nigeria. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 496263).
- Pashiardis, P. (1995). Cyprus Principals and the Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), p. 16-27.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What do secondary schools leaders need in Cyprus? *Professional Development in Education*, 23(2), p. 267-282.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), p. 117-130.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), p. 65-82.
- Presthus, A.M. (2006). A Successful School and its' Principal - Enabling Leadership within the Organization. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), p. 82-99.
- Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. Newly Appointed Principals' Views. *European Education*, 40(3), p. 65-88.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), p. 361-374.
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2003). *Schools as professional learning communities*. London: Sage publications.
- Rubin, J.H., & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: Sage publications.
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-Added Leadership: How to get extraordinary performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Silins, H., & Mulford, b. (2002). Leadership and school results. In Leithwood, K., & Hallinger, P. (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, p. 561-612. Norwell, MA: Kluwer.

- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, 5 (3/4), p. 443-466.
- Sims, H.P., & Lorenzi, P. (1992). *The new leadership paradigm*. Newbury Park: Sage.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in school: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22, p. 73-92.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, 28(5), p. 413-434.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's all about learning and it's all about time*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *What is a professional learning community? A summary*. DfES-0187-2006. London: Department for Education and Skills.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Thody, A., Paranaoum, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), p. 37-53.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), p. 100-114.
- Vandiver, J.L. (2002). *An investigation into understanding how work requirements of principals affect their quality of life: A case study of five women principals in the Piedmont of North Carolina*. Ph. D. dissertation. University of North Carolina Greensboro.
- Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Walters, J. T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61(7), p. 48-51.
- Webber, R.A. (1992). *Breaking your time barriers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), p. 77-93.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κωδ. Συνέντευξης.....

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ..... ΓΥΝΑΙΚΑ..... **ΗΛΙΚΙΑ:**.....

ΣΠΟΥΔΕΣ:

.....

ΑΓΓΛΙΚΑ:.....(ΕΠΙΠΕΔΟ).....

ΓΑΛΛΙΚΑ:.....(ΕΠΙΠΕΔΟ).....

ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ:.....(ΕΠΙΠΕΔΟ).....

ΆΛΛΗ:.....(ΕΠΙΠΕΔΟ).....

ΓΝΩΣΗ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ:.....

ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ:.....

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ:.....

ΧΡΟΝΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ:.....

ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΗΝ

ΤΩΡΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:.....

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ

1) Γιατί θέλατε να γίνετε διευθυντής/διευθύντρια; Τι πιστεύατε ότι θα καταφέρνατε μέσα από αυτόν το ρόλο;

2) Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής/διευθύντρια;

3) Αγαπάτε τη δουλειά σας ως Διευθυντή/Διευθύντρια -ηγέτη/ηγέτιδα ενός σχολείου;

4) Βιώσατε ποτέ κάποια σύγκρουση μεταξύ προσωπικής ζωής και καριέρας; Αν ναι, σας επηρέασε στην αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων σας;

5) Σας πέρασε ποτέ από το μυαλό η σκέψη να τα παρατήσετε; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιο περιστατικό που σας ώθησε να κάνετε αυτή τη σκέψη;

6) Πώς θα θέλατε να σας θυμούνται;

ΑΥΤΟ-ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΡΟΛΟΥ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ

- 7) Πόση αυτονομία έχετε στο να επιφέρετε αλλαγές μέσα από το ρόλο σας ως Διευθυντής/Διευθύντρια;
- 8) Νιώσατε ποτέ, κατά τη διάρκεια της διευθυντικής σας θητείας, ότι με κάποια απόφαση που πήρατε, ακροβατήσατε μεταξύ νομιμότητας και παρανομίας ή όχι; Αν ναι, γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο;
- 9) Ποια είναι τα σημεία εκείνα του σχολείου ως οργανισμού που σας βοηθούν και αντίστοιχα δεν σας βοηθούν στην αποτελεσματική επιτέλεση του έργου σας;
- 10) Πώς ξεπερνάτε τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην εκτέλεση του έργου σας;
- 11) Θεωρείτε ότι μια ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού σας ωραρίου, θα σας βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων σας;
- 12) Θα φτάνατε ποτέ στο σημείο να παρεκκλίνετε από τις επίσημες οδηγίες (εγκυκλίους) του Υπουργείου Παιδείας, αν πιστεύατε ότι η ενέργειά σας αυτή θα ήταν προς όφελος του σχολείου σας;

ΣΧΕΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- 13) Επιδιώκετε να εκχωρήσετε διοικητικές ευθύνες σε άλλα μέλη της σχολικής σας μονάδας;
- 14) Κατά πόσο επιτυγχάνεται συναίνεση σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής;
- 15) Ως Διευθυντής/ντρια, αναλάβατε ποτέ την πρωτοβουλία να διοργανώσετε ένα σεμινάριο/επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς σας (π.χ. διαχείρισης κρίσεων) ;
- 16) Ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνετε σε καθημερινή βάση, προκειμένου να δημιουργήσετε ένα θετικό σχολικό κλίμα;
- 17) Με ποιους τρόπους-μεθόδους παρακινείτε τους υφισταμένους σας;
- 18) Τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο σε αυτή;

ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Αριθμός συνέντευξης:.....

Ημερομηνία:.....

1. Καταγραφή Διευθυντικού Γραφείου

Γραφείο Διευθυντή/Διευθύντριας και θέση του μέσα στο σχολικό συγκρότημα

Ορατό / Μη ορατό.....

Εύκολα / Όχι εύκολα προσβάσιμο.....

Διαρρύθμιση γραφείου.....

.....

Μέγεθος και εξοπλισμός γραφείου (H/Y, FAX, φωτοτυπικό μηχάνημα, βιβλιοθήκη)

.....

Επίπλωση και γενικότερη διακόσμηση γραφείου (έπιπλα, γραφεία, πίνακες, έργα τέχνης, αναμνηστικά διπλώματα).....

.....

Καταγραφή εξωτερικής εμφάνισης Διευθυντών και λεκτικής-μη λεκτικής επικοινωνίας

Εξωτερική εμφάνιση Διευθυντή/Διευθύντριας.....

.....

Χαρακτηριστικά λεκτικής επικοινωνίας (ύφος-τόνος ομιλίας, χρήση ενικού ή πληθυντικού αριθμού, έκφραση συναισθημάτων).....

.....

Χαρακτηριστικά μη λεκτικής επικοινωνίας (κινήσεις χεριών, προσώπου, σώματος, μορφασμοί).....

.....

Άλλες αξιοσημείωτες παρατηρήσεις.....

.....